

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE



Bc. Lucie Pospíšilová

**Rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání: komparace
státních a soukromých mateřských škol**

**The reading literacy development in preschool education: A comparison
between public and private preschool education**

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Zábrowská, Ph.D.

Praha 2021

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce Mgr. Kateřině Zábrodské, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce. Za její ochotu, laskavost a empatii. Poskytla mi cenné rady, připomínky, bez kterých by tato práce nevznikla. Děkuji jí také za nadstandardní čas a péči, kterou mně a mé práci věnovala. Dále bych chtěla poděkovat všem participantům, kteří se velmi ochotně a se zájmem zapojili do mého výzkumu. V poslední řadě bych také chtěla poděkovat své rodině a přátelům, protože mi byli při psaní této práce velkou oporou.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 30.4. 2021

.....
Bc. Lucie Pospíšilová

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá problematikou čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání a porovnává přístupy k rozvoji čtenářské gramotnosti ve státních a soukromých zařízeních předškolního vzdělávání.

Teoretická část práce představuje čtenářskou gramotnost – definování pojmu, jeho vymezení v různých věkových úrovních, s konkrétním zaměřením na předškolní věk. Práce prezentuje několik výzkumů z oblasti čtenářské gramotnosti, a to jak tuzemských, tak i zahraničních. Dále práce pojednává o fungování státních a soukromých předškolních zařízení. V závěru teoretické části práce je popsáno čtení z hlediska náplně aktivit v předškolních zařízeních.

Empirická část práce má formu kvalitativního výzkumu, jehož cílem je zjistit, jakým způsobem je rozvíjena čtenářská gramotnost u dětí předškolního věku, a to ve státních a soukromých zařízeních. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s 10 participantkami: 5 učitelkami působícími ve státní MŠ a 5 učitelkami působícími v soukromé MŠ. Sebraná data byla zpracována technikou otevřeného kódování a analyzována metodou vyložení karet. Výstupem empirické části je srovnání rozvoje čtenářské gramotnosti ve státních a soukromých MŠ.

Výsledky zde prezentovaného výzkumu jsou v souladu s poznatky pedagogické psychologie. Ukazují, že mateřská škola má nenahraditelnou roli ve vývoji dítěte při formování jeho vztahu ke čtení a při podpoře čtenářské gramotnosti. Z hlediska komparace státního a soukromého sektoru výsledky naznačily, že lepší podpory čtenářské gramotnosti se – alespoň v prezentovaném vzorku – dostává dětem v MŠ ve státním sektoru. Tento rozdíl je dle realizované analýzy ovlivněn následujícími faktory: podpora a postoj vedení institucí v oblasti čtenářské gramotnosti, nedostatečné absolvování kurzů celoživotního vzdělávání, zaměření soukromých školek a forma práce s dětmi při uspávání.

Klíčová slova

Čtenářská gramotnost, předškolní vzdělávání, státní mateřská škola, soukromá mateřská škola, čtení, předškolní věk.

Abstract

This diploma thesis deals with reading literacy in preschool education. The thesis compares the reading literacy development in public and private education.

The theoretical part of this thesis presents reading literacy – definition of the concept and subsequent delimitation in different age groups with specific focus on preschool age. Next, the theoretical part of the thesis discusses selected empirical studies in the field of reading literacy, both Czech studies and international studies. The thesis further focuses on functioning of public and private preschool institutions. At the end of the theoretical part of the thesis, reading is described in terms of contents of activities in preschool institutions.

Empirical part of the thesis involves qualitative research that aimed to explore how reading literacy is developed in preschool children in public and private institutions. Data were obtained through semi-structured interviews with 10 participants: 5 teachers employed at state kindergartens and 5 teachers employed at private kindergartens. The obtained data were processed by the technique of open coding and analyzed using the method of card unloading. The research findings involve the comparison of reading literacy development in public and private preschool institutions.

The results of the research are congruent with current knowledge in the field of educational psychology. The results show that kindergarten has an irreplaceable role in the development of children in shaping their relationship to reading and in promoting reading literacy. The results of the research in terms of comparing the public and private sectors indicated that reading literacy was better supported and developed in public sector kindergartens. This predominance appeared to be influenced by several factors: the support and attitude of the management of institutions in the field of reading literacy, insufficient completion of lifelong learning courses, the focus of private kindergartens, and the form of working with children while sleeping.

Keywords

Reading literacy, preschool education, public preschool education, private preschool education, reading, preschool age.

Obsah

Úvod	9
Teoretická část	11
1. Čtenářství	11
1.1 Historie čtenářství	11
1.1.1 První výzkumy v oblasti čtenářství (1. polovina 20. století)	12
1.1.2 Výzkumy v oblasti čtenářství (2. polovina 20. století)	14
1.2 Pojem čtenářství	17
1.3 Čtení	18
1.4 Čtenář	19
2. Čtenářská gramotnost	20
2.1 Definice čtenářské gramotnosti	20
2.2 Dělení čtenářské gramotnosti	22
2.2.1 Čtenářská pregramotnost	22
2.2.2 Čtenářská gramotnost	23
2.2.3 Funkční gramotnost	23
2.3 Výzkumy PISA v oblasti čtenářské gramotnosti	24
2.4 Tuzemské výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti	30
3. Zahraniční výzkumy na téma „reading literacy“	33
4. Státní předškolní zařízení	37
4.1 Církevní mateřské školy	37
4.2 Státní mateřské školy se zaměřením	38
4.3 Čtenářská gramotnost v RVP pro MŠ	38
5. Soukromá předškolní zařízení	39
5.1 Druhy soukromých předškolních zařízení	39
5.1.1 Soukromé dětské kluby	39
5.1.2 Dětské skupiny	39
5.1.3 Lesní mateřské školy	40

5.1.4	Montessori školky	40
5.1.5	Daltonské školky.....	40
5.1.6	Waldorfské školky	41
5.1.7	Mateřské školky Step by step (začít spolu)	41
5.1.8	Jazykové školky	41
6.	Konkrétní aktivity a postupy rozvíjející čtenářskou gramotnost	42
6.1	Předčítání s porozuměním: aktivity podporující rozvoj čtenářské pregramotnosti ...	42
6.2	Čtení dětem v rodině	43
6.3	Genetická metoda čtení a pasování na čtenáře.....	44
	Empirická část.....	46
7.	Metodologie výzkumu.....	46
7.1	Cíl výzkumu	46
7.2	Výzkumné otázky.....	47
7.3	Sběr dat.....	47
7.4	Výzkumný soubor	48
7.4.1	Přehled participantek	48
7.4.2	Popis participantek.....	49
7.5	Spolehlivost a platnost výzkumu	51
7.6	Etika výzkumu	51
8.	Analýza dat.....	52
8.1	Tematická analýza.....	52
8.2	Techniky analýzy dat	53
9.	Výsledky výzkumu.....	55
9.1	Výsledky výzkumu státní MŠ	55
9.1.1	Kategorie, podkategorie a kódy státní MŠ.....	55
9.1.2	Výsledky analýzy rozhovorů	56
9.1.3	Zodpovězení výzkumné otázky č. 1.	61
9.2	Výsledky výzkumu soukromá MŠ.....	64

9.2.1	Kategorie, podkategorie a kódy soukromá MŠ	64
9.2.2	Výsledky analýzy rozhovorů	65
9.2.3	Zodpovězení výzkumné otázky č. 1.	70
9.3	Komparace státní a soukromé MŠ – Zodpovězení výzkumné otázky č. 2.	73
10.	Diskuse	76
10.1	Porovnání výzkumů.....	77
10.2	Limity a přednosti výzkumu.....	79
10.3	Doporučení pro praxi.....	79
Závěr		80
Seznam použité literatury		81
Seznam obrázků		84
Seznam tabulek		85
Seznam zkratk		86
Seznam příloh		87
Přílohy		I

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá tématem čtenářské gramotnosti a počátky jejího formování u jedince. Čtenářství a čtení psaného slova patří do života dítěte již od jeho narození. Důležitou roli v rozvoji čtenářství samozřejmě hrají rodiče či další pečující osoby a jejich postoj ke čtenářství. Už v předškolním zařízení se ale můžeme setkat s tím, že někdo pozitivně vede malé děti k zálibě čtení. Tato dovednost je pro děti velice důležitá, neboť čtenářství se později odrazí na jejich osobnosti a na kulturní vyspělosti celého našeho národa. Je důležité u této problematiky rozlišovat mezi čtenářstvím a čtenářskou gramotností, proto těmto pojmům tato diplomová práce věnuje dvě samostatné kapitoly. Čtenářskou gramotnost je možné ve stručnosti definovat jako orientaci ve čteném textu, zatímco čtenářství označuje spíše pozitivní vztah ke knihám a psanému textu. Čtenářská gramotnost je jeden z nejdůležitějších milníků v dnešním vzdělávání, je to prvotní požadavek, který se v současné době klade na děti v souvislosti se vzděláváním.

Významnost problematiky čtenářské gramotnosti představuje jeden z důvodů, proč jsem se rozhodla zkoumat toto téma ve své diplomové práci. Dokáže předškolní instituce děti správně naladit na základní čtenářské návyky? Pokud je bude pozitivně motivovat a čtenářství využívat ve svých náplních práce, podpoří v dítěti touhu a zájem o čtení knih? To jsou pouze vybrané otázky, které jsem si před stanovením tématu práce položila. Další důvod, proč jsem si zvolila toto téma práce, je můj osobní vztah ke čtení a čtenářské problematice všeobecně. K zálibě ke čtení jsem však dospěla sama, a to až v pozdější fázi povinné školní docházky, na základě své osobní motivace, či motivace v rodině. Proto mě velice zajímala odpověď na otázku, zda již předškolní instituce může v malých dětech probudit tento vztah ke čtení, a předat jim tak pozitivní a prospěšný návyk do jejich dalšího života. Proto jsem tuto práci zaměřila především na předškolní vzdělávání. Dále mě zajímalo, zda existuje nějaký rozdíl ve formování vztahu ke čtení u soukromých a státních institucí předškolního vzdělávání, a případně jaký. Proto jsem se empirickou část práce rozhodla zpracovat jako komparaci těchto dvou institucí, byť jsem si vědoma limitů kvalitativního výzkumu z hlediska zobecňování.

První kapitoly této diplomové práce pojednávají o problematice čtenářství a čtenářské gramotnosti. Definují tyto pojmy, věnují se základním poznatkům o čtenářství a čtenářské gramotnosti a shrnují existující výzkumy, a to jak tuzemské zabývající se tématem čtenářské gramotnosti, tak také zahraniční výzkumy pojednávající o tzv. „reading literacy“. Následující kapitoly o specifikách fungování soukromého a státního předškolního vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části práce se zabývá konkrétními postupy a aktivitami, které se přímo

zabývají rozvojem čtenářství v předškolních a školních zařízeních. Tyto metody vycházejí z již provedených a ověřených výzkumů.

Empirická část práce má formu kvalitativního výzkumu. Jedná se o komparaci státního a soukromého předškolního vzdělávání. Sběr dat pro výzkumné šetření probíhal prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s 10 participanty: 5 učitelek ze státních mateřských škol a 5 učitelek ze soukromých mateřských škol. Získaná data jsou na základě metody kódování a techniky vyložení karet interpretovány ve druhé části této diplomové práce. Cílem mého výzkumu je zjistit, jakým způsobem je rozvíjena čtenářská gramotnost u dětí předškolního věku, a to ve státních a soukromých zařízeních. Dílčím cílem je zjištění, zda je mezi těmito institucemi rozdíl ve formování čtenářství, tedy vztahu ke čtení. Výsledkem empirické části je porovnání těchto institucí z hlediska vedení a motivování dětí v oblasti čtenářské gramotnosti. Toto porovnání vede ke stanovení úrovně čtenářství a čtenářské gramotnosti v jednotlivých institucích. Zároveň je nutno konstatovat, že kvalitativní výzkum pracuje s menšími vzorky a nedovoluje obecnější srovnání. Prezentovaná zjištění by proto mohla sloužit jako podnět pro budoucí kvantitativní šetření, které by mohlo naznačené rozdíly v podpoře čtenářské gramotnosti ověřit na rozsáhlejší výzkumném souboru.

Veškerá použitá literatura a využitá zdroje jsou řádně citované podle citační normy APA.

Teoretická část

1. Čtenářství

1.1 Historie čtenářství

Širší zájem a povědomí o čtenářství můžeme naleznout už v dobách první republiky, kdy obyvatelé naší země začínali poznávat své čtenářské preference a soustřeďovali se na literaturu konkrétních autorů. Zmínky o čtenářství z období 20. let 20. století jsou nám známe především díky studiím a odkazům tehdejších učitelů a knihovníků. Můžeme se v nich dočíst např. o čtenářských zálibách u nejmladší generace, mládeže, ale také vyšší vrstvy obyvatelstva. Záznamy z tehdejší doby jsou velice omezené a jelikož se problematika čtenářství teprve rozvíjela, nemáme k dispozici ani žádné podrobnější výzkumy, které by nám dané téma blíže přiblížily (Kárník, 2000).

V meziválečném období bylo čtení knih velice vzácnou a ceněnou aktivitou. Chaloupková (1982) uvádí, že četba knih se nejvíce odvíjela od idealistické propagandy a myšlenek doby. Mezi světovými válkami klesal zájem lidí o čtení knih a složitá doba s nacistickými názory a myšlenkami od čtení odrazovaly. Kárník (2000) také zmiňuje, že bylo nepřístojné číst knihy v českém jazyce, preferoval se spíše jazyk německý, stejně tak, jako německé knihy národních autorů. S postupem doby se také vytvářel společenský názor a zájem o konkrétní autory a díla té doby. Bubeníčková (2011) zmiňuje, že se lidé také často vraceli, k již známým a úspěšným spisovatelům, jako je např. B. Němcová, K. May apod.

Těžké časy přišly opět po válce, kdy Chaloupková (1982) uvádí, že vliv totalitního režimu v naší zemi zanechal velké následky, a to i v oblasti čtenářství. Tuto oblast poznamenala zejména cenzura, která značně omezila možnost čtení knih podle vlastního výběru. Někteří autoři byli režimem zatraceni a čtení jejich knih bylo společensky nepřipustné. Mnoho autorů se proti tomuto přístupu postavilo, jejich odvaha však nepřinesla kýžený výsledek. Lidé, kteří četli zakázané knihy a podporovali tak některé autory, byli potrestáni. Kárník (2000) zmiňuje, že teprve až s pádem komunistického režimu se literatuře dostalo serióznějšího a zodpovědnějšího přístupu. Toto tvrzení vystihuje množství rozsáhlých vzpomínek v podobě článků, které vycházely v místních popularizačních textech. V této době už se také objevuje řada výzkumů, které se zaměřují právě na problematiku čtenářství (Zachová, 2013).

1.1.1 První výzkumy v oblasti čtenářství (1. polovina 20. století)

První a také nejznámější výzkum čtenářství v 1. pol. 20. století v naší zemi uskutečnil Jaroslav Frey. Ten své poznatky předkládá zejména v díle *Psychologie čtenáře* z roku 1929. „Freyův text patří k prvním teoretickým publikacím popisující vztah mezi čtenářem a knihou u nás. Čtenáře zkoumá v této práci z pozice knihovníka a čtenářství chápe komplexně, počínaje procesem čtení, vybavováním představ až po vžití se a ztotožnění s obsahem knih a jejich hrdinů“ (Zachová, 2013, s. 11). Na konci svého výzkumu se Frey věnuje podrobně čtenáři a také knihám (jaký byl vzhled dobové knihy, její rozsah, vzhled a konečné zhodnocení). Frey zastává názor, že „proces četby ovlivňuje řada okolností, jednou z nich je výběr knih podle autora, zájem o knihu zvyšuje také její vizuální atraktivita, velikost a typ písma, ilustrace a název“ (Zachová, tamtéž, s.11). Z Freyových výzkumů později vyplynulo, že jméno autora je pro cílového čtenáře důležité pouze částečně a důležitou roli v tom hraje také věk čtenáře (autor je důležitější spíše u starší generace čtenářů, nýbrž mladší čtenáři raději sáhnou po knize vizuálně atraktivnější a ve střední velikosti). Frey ve svém výzkumu také poukazuje na individuální prožitky a emoce z četby. Bubeníčková (2011) zastává stejný názor a tvrdí, že prožitek čteného závisí především na schopnosti umět se správně vcítit do daného díla, případně se také přímo identifikovat s hrdiny příběhu (touto vlastností oplývají zejména čtenáři mladšího věku). Frey svůj výzkum doplnil také o osobní pozorování čtenářů v tehdejší knihovně. Popisuje zejména čtenářské postoje a vyjadřování čtenářů, kteří knihovnu navštěvují pravidelně. Tyto postoje představují formování čtenářských zvyklostí během první poloviny 20. století na našem území. „Uvádí např. historii vypůjček mladé ženy (35 let), manželky místního úředníka, seznam jejích vypůjčených knih vypovídá nejen o konkrétní mladé ženě a prostřednictvím jejích zálib o společenských normách, vzorech a o generačním vkusu, sociálním postavení apod., ale i o dobově čtenářsky žádaných knihách a autorech“ (Zachová, 2013, s. 12–13).

V průběhu dalších let se Frey začal zabývat i dalšími výzkumy, své poznatky a teze shrnul ve dvou publikacích: *Čtenářský výzkum pražského dítěte* (1931) a *Výzkum četby průmyslového dorostu* (1933). Bubeníčková (2011) popisuje, že se Frey ve svých dílech výrazně opírá o zkušenosti jiných odborníků, zejména ze sousedních zemí. Zajímalo ho srovnání v úrovni čtenářství právě mezi jedinci z různých států. Ve své práci narazil na mnoho nesrovnalostí. Kritizuje např. německé autory za jejich nedostatečné zapálení pro práci a výzkum. Poukazuje na to, že autoři výzkumu s některými respondenty vůbec nepřišli do styku, tím pádem nemohou svůj výzkum považovat za relevantní. Vyzdvihuje a preferuje spíše ty výzkumy, kde se autoři soustředí na osobní kontakt s respondenty, nikoli na dotazníkovou

šetření. Tuto metodu kriticky hodnotí u německých autorů, konkrétně u Charlotty Bühlerové. Chaloupka (1982) ve své knize popisuje, že se autor při vytváření těchto knih a výzkumů stále častěji dostává k otázce, zda výpověď respondenta, kterou obdržel v osobním rozhovoru má stejnou váhu, jako odpovědi respondenta v dotazníku. Dnes lze tento jev označit metodologickými pojmy: zda mohou být výsledky z kvalitativního výzkumu stejně relevantní, jako výsledky z výzkumu kvantitativního. Frey si velmi dobře uvědomuje, že je nutné obě roviny výzkumu odlišit a na výzkumy pak správně pohlížet (Zachová, 2013).

Podle Zachové (2013) je Freyův výzkum pražských čtenářů dodnes považován za významný. Výzkum probíhal během roku 1931 v Praze, účastnilo se ho kolem 1500 respondentů. Děti byly ve věku 7 až 14 let, skupina byla heterogenní, převažovali však chlapci, byla jich nadpoloviční většina. Během celé doby trvání výzkumu si čtenáři odnesli z knihoven okolo 21 000 knih. Chaloupka (1982) poukazuje na zajímavý fakt, že toto vysoké číslo bylo i u chlapců, přestože vidíme zájem o čtení spíše u dívek. V průměru si čtenáři vypůjčil v knihovně 3 až 4 knihy za měsíc. Toto číslo je také velice překvapivé ve srovnání se statistikami z dnešní doby. Bubeníčková (2011) také zmiňuje, že Frey ve svém výzkumu upozorňuje na genderové rozdíly mezi chlapci a dívkami, které jsou patrné z jeho výzkumu čtenářství. Týká se to zejména záliby o vypůjčené knihy respondentů. Frey také poukazuje na to, že i u jeho nejstarších respondentů neustále převládá zájem o půjčování pohádek, a to jak u dívek, tak i u chlapců. Z výzkumu také vyplývá známý zažitý zvyk, tzn. zájem dívek o pohádky s princeznami a zájem chlapců o příběhy s odvážnými hrdiny. Chaloupka (1982) zastává názor, že potěšujícím faktorem je také zájem respondentů o historické romány a naučné knihy, na které chlapci přechází po přečtení pohádkových příběhů. V této fázi se už definitivně rozcházejí zájmy chlapců a dívek o knihy, jelikož u dívek se zájem o historické a dobrodružné romány téměř nevyskytuje. Dívky čtou zejména dívčí romány a prózu. U respondentů tedy můžeme najít autory jako je třeba Jules Verne a Karel May u chlapců, nebo Eliška Krásnohorská a Božena Němcová u dívek. „Jednou z nejčtenějších a nejoblíbenějších knih u chlapců i děvčat je podle autorových výzkumů Hájův Kája Mařík (a to i u čtenářů ve věku 11 až 14 let). Frey si oblibu tohoto textu vysvětluje zejména zálibou dětí v humoru“ (Zachová, 2013, s. 15.).

V meziválečné době se spousta výzkumů publikovala také v časopisech a v novinových vydáních, jak zmiňuje Chaloupka (1982) ve své knize. Za zmínku stojí zejména výzkum Augustina Prachaře, který vyšel v roce 1935. Článek byl v místním časopise otisknut pod názvem „O četbě na národních školách“. Autor do svého výzkumu využil stejnou věkovou skupinu respondentů jako J. Frey. Chaloupka (1982) vymezuje hlavní rozdíl mezi jejich výzkumy. Rozdíl vidí v komparaci dvou měšťanských škol v Brně, o nichž psal právě Prachař.

Porovnával školu chlapeckou a školu dívčí. Velký rozdíl vidíme také v sociálním postavení respondentů u výzkumu Prachaře. Brněnské měšťanské školy navštěvovali žáci, kteří velmi často pocházeli z chudých dělnických rodin. Tento faktor sehrává velkou roli ve zjištěných výsledcích výzkumu. Vzorek dětí byl opět heterogenní, tentokrát však převládaly dívky. Z jeho výzkumu vyplynuly všeobecně známé závěry, se kterými se ztotožňujeme i v dnešní době. Jedná se především o to, že dívky čtou častěji a raději než chlapci (Zachová, 2013).

Jak píše Bubeníčková (2011) Prachař ve svém výzkumu také konstatuje, že si dívky častěji pamatují jméno autora knihy a pohlíží na něj při výběru své četby. Výsledky Prachařova výzkumu se shodují s výsledky J. Freye. Oba si pokládají otázku, jak moc výběr knih ovlivňuje škola a okolí respondentů. Během 2. poloviny 20. století se již objevuje fakt, že literatura je značně závislá na době a propagaci jednotlivých titulů. Přestože se oba výzkumy v některých tvrzeních ztotožňují s myšlenkami dnešní doby, Zachová (2013) zastává názor, že závěry z obou výzkumů jsou považovány za zastaralé.

Nejčtenější knihy 1. poloviny 20. století – podle A. Prachaře			
Chlapci		Dívky	
Autor	Název díla	Autor	Název díla
Alois Jirásek	Různé	Alois Jirásek	Psohlavci
Božena Němcová	Různé	Božena Němcová	Babička
Jules Verne	Různé	Karolína Světlá	Kantůrčice
Alexandre Dumas	Různé	Jan Neruda	Povídky Malostranské
Karel May	Různé	K. J. Erben	Kytice

Tabulka 1.: Nejčtenější knihy 1. poloviny 20. století – podle A. Prachaře (Zachová, 2013, s. 16).

1.1.2 Výzkumy v oblasti čtenářství (2. polovina 20. století)

Literatura a pojem čtenářství se v druhé polovině 20. století potýká s mnoha problémy. Největší překážku vidí Chaloupka (1982) v roztržité a negativní atmosféře tehdejší doby. Totalitní režim ovlivnil nejenom smýšlení a osudy lidí v tehdejším Československu, ale také oblast čtenářství a literatury. Bylo značně omezeno psaní a vydávání nových knih a také zájem čtenářů o knihy. Druhá světová válka poznamenala oblast české literatury, kdy během války bylo zabaveno a cenzurováno tisíce českých knih a autorů. Zachová (2013) uvádí, že největší cenzura se týkala oblasti českých slovníků a učebnic. Bubeníčková (2011) zmiňuje, že stát se spisovatelem v době končící světové války a nastupující totality bylo velmi psychicky náročné.

Autoři museli před vydáním své knihy dlouhé měsíce čekat na její schválení. Kniha musela projít několika schvalovacími kritérii, zejména šlo o to, aby kniha vyhovovala ideálům a názorům aktuální doby. Chaloupka (1982) zmiňuje, že tento proces schvalování literárních textů ovlivnil také oblast učebnic, naučných knih a slovníků. Provoz knihoven byl také značně omezen. „Proto bychom mohli předpokládat, že výzkum čtenářství v této době musí být značně předvídatelný, neboť čtenáři měli oficiálně k dispozici pouze omezený počet vybraných titulů“ (Zachová, 2013, s. 21). Předpoklady to jsou správné, protože závěry ze všech výzkumů, které v těchto letech vznikly, se stoprocentně shodují s předepsanou a schválenou literaturou té doby. Četly se hlavně dětské knihy a romány. Výběr knih byl velice omezený, jelikož tato doba příliš nepřála vzniku novým titulům. Zachová (tamtéž) dále zmiňuje, že se literatura stala nástrojem zviditelnění a zpopularizování společenských názorů. Chaloupka (1982) uvádí, že tento jev propagování literatury můžeme vidět už v době národního obrození. Ve druhé polovině tohoto období začaly vznikat výzkumy, které se soustředily na osobnost čtenáře a na problematiku populární literatury a beletrie. Bubeníčková (2011) také konstatuje, že další oblast výzkumu se zaměřuje na osobní vkus a zaměření čtenářů.

S přelomem 70. let 20. století přichází publikování některých výzkumů z oblasti čtenářství. Jak popisuje Zachová (2013), jedná se zejména o výzkumy O. Chaloupky. Ten výsledky svého zkoumání zveřejnil v díle *Horizonty čtenářství* (1971). „Chaloupka zformuloval model pubescentního čtenáře, jehož typickým znakem jsou v souvislosti s četbou projevy se individuální rysy osobnosti. Četba pubescentů je diferenciovanější než v dřívějším věkovém období a je doprovázena specifickými rysy kvalitativními“ (Zachová, 2013, s. 25–26). Čtenáři mají nejvíce zájem o knihy, které jsou dobrodružné, které mají rychlý spád v dějové lince, ve kterých se objevuje dobrodružné a fantastické téma, nebo pokud jsou hlavní postavy stateční a neohrožení hrdinové. Chaloupka ve svém výzkumu také zmiňuje, že čtenáři čím dál častěji vyhledávají knihy na základě doporučení, které se týká věkových kategorií. Tyto knihy proto velmi často splní jejich očekávání od dané knihy a umožní čtenářům příběh i poselství knihy správně pochopit a přijmout. Chaloupka se také ztotožňuje s výsledky výzkumu, které přinesl J. Frey. Podle Bubeníčkové (2011) se jedná především o genderové rozdíly v oblasti literatury, dále souhlasí s oblíbeností a preferencí jednotlivých autorů a také se zaměřením a motivací jednotlivých čtenářů o knihy a literaturu.

Bubeníčková (2011) sama ve svém výzkumu uvádí závěry, které vyšly z výzkumů Chaloupky a Freye. Ztotožňuje se zejména s názorem, že dívky čtou častěji a raději než chlapci. Dívky častěji preferují knihy románového typu, zejména knihy s dobrým koncem a pohádky.

U chlapců vidíme výběr knih, který je zaměřený na dobrodružství, fantazii, odvahu a sílu hlavního hrdiny.

Mezi nejnovější výzkumy se řadí práce Ladislavy Lederbuchové, která zkoumala čtenářskou gramotnost na základních školách. Dále také Aleš Harman, který se zaměřil pouze na čtenáře navštěvující knihovny (Zachová, 2013).

Veškeré výzkumy, které byly provedeny napříč historií, ukazují jediné, že schopnost čtení a jev čtenářství je nadčasový a společenský jev, který se neustále formuluje a vyvíjí. Čtení knih pozorujeme napříč celou naší historií, což jen potvrzuje důležitost tohoto tématu.

Nejčtenější knihy 2. poloviny 20. století – podle O. Chaloupky			
Knihy s dětským hrdinou a dobrodružné	Knihy vědeckofantastické	Umělecká a naučná literatura, cestopisy	Knihy pro dospělé
E. Štorch – Hrdina Nik	J. Verne – Různé	F. A. Elstner – Saharou a pralesem	K. Poláček – Různé
J. V. Pleva – Robinson Crusoe	L. Souček – Cesta slepých ptáků	L. Souček – Kam nedosáhne hlas	E. Bass – různé
M. Majerová – Robinsonka	F. Běhounek – Robinsoni vesmíru	R. Izzard – Po stopách sněžného muže	R. Těsnohlídek – Různé
J. Foglar – Hoši od Bobří řeky a jiné	S. Lenn – různé		K. Čapek – Různé
M. Twain – Dobrodružství Toma Sawyera			E. Petiška – Různé
K. May – Vinnetou a jiné			E. Hemingway – Různé

Tabulka 2.: Nejčtenější knihy 2. poloviny 20. století – podle O. Chaloupky (Zachová, 2013, s. 26).

1.2 Pojem čtenářství

Čtenářství lze definovat jako kladný vztah ke čtení a knihám (Trávníček, 2008). Tento jev je společensky podmíněný a neustále se vyvíjí. Společenské podmínky jsou velmi proměnlivé, jelikož se mění spolu s historickým obdobím a aktuální situací, která panuje v daném státě. Mění se nabídka, motivace, propagace knih, kulturní možnosti a celková informovanost (Trávníček, 2008).

Čtenářství má vždy nějaký plán a cíl, čteme vždy za nějakým účelem. Čtenářství ovlivňuje také řada institucí, např. škola, DDM nebo knihovna. O čtenářství mluvíme nejčastěji ve spojení s dětmi předškolního věku. Na základních školách už používáme termín čtenářská gramotnost. Čtenářství musí být vždy spojeno s dobrovolností a záměrem něco nového se naučit, něco se dozvědět. Čtenářství by se vždy mělo stát i tak trochu zábavou, nemělo by se jednat o nedobrovolnou činnost (Šafránková, 2012).

Čtenářství tvoří jednu ze složek čtenářské gramotnosti. Wildová definuje pojem čtenářství následovně: „Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa“ (Wildová, 2001, s. 45).

Trávníček na čtenářství pohlíží jako na pojem, o kterém se hovoří vždy ve spojitosti s dětmi. Definuje ho jako: „cílené rozvíjení četby za pomoci různých vzdělávacích institucí, jako jsou školy, knihovny apod“ (Trávníček, 2008, s. 35).

Česká republika se aktivně podílí na podpoře projektů, které mají za cíl rozvoj a podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti. Do akcí a projektů se zapojuje velké množství knihoven a škol po celé ČR. Projekty mají primárně za cíl motivovat děti ke čtení a četbě, snaží se v nich probudit zájem, snahu samostatně vyhledávat knihy a co nejvíce číst.

Mezi nejznámější **projekty** dle Národní knihovny ČR (2021) patří např.:

- Soutěž: Nejlepší kniha pro děti,
- Čtenář roku,
- Čtení pomáhá,
- Celé Česko čte dětem,
- Čítárny,
- Den pro dětskou knihu,
- Noc s Andersenem,
- Týden knihoven a další

1.3 Čtení

S pojmem čtenářství úzce souvisí pojem čtení. Čtení je jeden z nejpřirozenějších procesů. Tento pojem definuje pedagogický slovník: „čtení je vizuální vnímání znaků, které vyvolává myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků) a které vede k porozumění textu a k vnitřnímu zpracování dané informace“ (Průcha & Walterová, 2003, s. 123). Na čtení lze pohlížet z několika úhlů, proto vzniklo několik dalších definic čtení. Hartl čtení definuje jako: „analyticko-syntetický proces; jeden z druhů řečové činnosti, při níž slovo jako optický znak je podnětem, které vyvolává u člověka myšlenkové pochody“ (Hartl, 2010, s. 31). Obě definice se shodují na faktu, že ke čtení je nutná vizuální stránka čteného obrazu, která čtenáři pomůže daný text správně pochopit a porozumět mu. Pojem čtení se rozhodl více rozpracovat T. Buzan (Buzan, 2013, s. 28-29), který vidí čtení jako složitější a komplexnější proces a dělí ho do několika **stupňů**:

- rozpoznání (jazyka, symbolů),
- asimilace (fyzický proces, informace se dostávají do mozku),
- porozumění (propojení jednotlivých informací obsažených v textu),
- pochopení (propojení již porozuměných informací s okolním světem),
- retence (uložení do paměti) a následné vybavení (vyvolání informace z paměti),
- komunikace (sdílení načtených informací v běžném životě)

Rayner (2012, s. 54) čtení charakterizuje jako „velmi složitou dovednost, která je předpokladem úspěchu v mnoha společnostech, ve kterých je velké množství informací předáváno písemně“. Předpokládá, že jedinec, který nezvládá tuto složitou dovednost, neobstojí ve vysoce postavených společnostech a může se u něj objevit pocit vlastního selhání. Wildová (2001) se nepřiklání k tomuto vyjádření a tento názor považuje za příliš radikální a demotivující pro jedince. Čtení je podle ní dovednost, která je lehce osvojitelná a lze díky ní dosáhnout na přijatelné či výjimečné společenské postavení.

Spache (1973) ve svém textu odkazuje na úzkou propojenost mezi osvojováním čtení a vývojovou psychologií. Zabývá se tím, že „vývojové aspekty čtení a tím, jak se příslušné procesy liší, souvisí převážně s vývojovými obdobími dítěte“ (Spache, 1973, s. 45). Spache (tamtéž) formuluje myšlenku, že dovednost čtení je vzácnou schopností a jedinec je schopen si ji osvojit až v pozdějším věku. A to především až ve starším školním věku. Vidí tedy čtení jako dovednost, která je úzce spojena s věkem. Pro její dosažení je třeba splnit pouze jedno

kritérium, a to kritérium dostatečného věku. Na celkovou vyspělost jednotlivých jedinců nebere zřetel.

Miller (1987) ve své knize rozebírá etická dilemata čtení. Pokládá si myšlenku, zda existuje z etického hlediska povinnost číst a osvojovat si dovednost čtení. Tuto dovednost připisuje třem typům jedinců, a to pouze v případě „pokud je čtenář náhodou učitelem nebo kritikem, nebo studentem učitelství a čtenářem kritiky, nebo institucí, ke které patří čtení jako výhradní a prezentující nástroj“ (Miller, 1987, s. 76). Literatura a myšlenky autorů z druhé poloviny 20. století čtení nepovažuje za důležitou dovednost a vidí její potenciál velice zkresleně. Čtení považuje za výhradní činnost u jedinců, kteří splňují některá kritéria. Jedná se především o jejich studijní a pracovní zaměření, nebo jejich věk.

Toto označení čtení a jeho nedůležitost v životech všech jedinců, kterou můžeme pozorovat ve spisech Millera (1987) a Spache (1973) je v dnešní době už zanedbatelnou myšlenkou. Wildová (2001) vyslovuje hluboké znepokojení nad těmito myšlenkami a uvádí, že s přelomem nového tisíciletí přichází změna ve vztahu chápání čtení a důležitosti osvojování čtenářských návyků.

1.4 Čtenář

Čtenářem můžeme nazvat takového jedince, který rozeznává písmena a umí číst. Osoba, která čte je vždy v přímé interakci s knihou, nebo se čteným textem. Trávníček (2008) jako čtenáře označuje toho, kdo aktuálně čte, je to osoba, která je v danou chvíli ponořena do textu. Podle Národní knihovny ČR (2021) můžeme za čtenáře označit jakoukoli fyzickou osobu, která se zaregistruje v libovolné knihovně a vypůjčí si alespoň jednu knihu za rok. Podmínkou je ověřená registrace a také zaplacený knihovní poplatek.

Wildová (2001) je toho názoru, že v ČR je možné označit za čtenáře pouze polovinu dětí. U zbývajících postrádá čtenářské návyky a kladné postoje ke čtení a knihám. Některé děti nejsou ke čtení vůbec motivovány, a proto u nich tyto základní čtenářské návyky postrádáme. Pokud chceme děti v ČR dělit na čtenáře, musíme podle Trávníčka (2008) porovnávat počet přečtených knih za rok. Ideální čtenář by měl za měsíc přečíst jednu až dvě knihy. Ostatní děti, které toto kritérium nesplní, můžeme označit jako nečtenáře. Wildová (2011) ale upozorňuje na to, že pokud dítě sáhne po knize samo, se zájmem a záměrem se něco nového dozvědět, je také možné ho označit za čtenáře.

2. Čtenářská gramotnost

V dnešní době můžeme spoustu nových informací získávat mnoha způsoby, např. při sledování dokumentárních pořadů v televizi, při vyhledávání informací na internetu apod. Přesto však čtení zůstává tím nejdůležitějším nástrojem, prostřednictvím kterého můžeme získávat informace a vzdělávat se. Čtenářství a čtenářská gramotnost jsou naším symbolem vzdělávání. Čtení nás provází po celý náš život a jeho důležitost je dobré vnímat a posilovat jeho potenciál. Najvarová (2008) vymezuje čtenářskou gramotnost jako velice významnou oblast celkové gramotnosti jedince. Vyzdvihuje uplatnění čtení v profesním a osobním životě u většiny jedinců.

2.1 Definice čtenářské gramotnosti

Definovat pojem čtenářská gramotnost není vůbec jednoduché. Jedná se o pojem, který je velice komplexní a jeho význam se často proměňuje. Zohledňuje také individualitu a variabilitu společenských změn. K dispozici je tedy široké množství definic, které se liší svým vyjádřením, avšak jejich význam zůstává stejný. Šafránková (2012, s. 8) definuje čtenářskou gramotnost následovně: „čtenářská gramotnost (ČG) je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“. Procházková (2006, s. 12) ve svém článku popisuje ČG následovně: „čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“. Rintaninrum (2009, s. 4) definuje ČG jako „schopnost porozumět, použít a přemýšlet o psaných textech, aby bylo dosaženo požadovaného výsledku“. Na ČG nahlíží také OECD, pro kterou je ČG důležitým aspektem v jejich výzkumném bádání. Právě testy PISA jsou považovány za jeden z nejrelevantnějších nástrojů ve srovnávání čtenářské gramotnosti v mezinárodním měřítku. PISA popisuje ČG následovně: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do společnosti“ (OECD, 2010, str. 37). PISA srovnává oblast čtenářské gramotnosti jako dílčí část výzkumu. Porovnává tuto oblast v mezinárodním měřítku a ve svých zprávách vždy zmiňuje progres, či propad jednotlivých srovnávaných zemí. Výzkumům PISA je věnována samostatná podkapitola.

Jak lze vidět z předložených definic, tak je čtenářská gramotnost široce skloňovaný a řešený pojem, avšak podstata významu pojmu zůstává u všech autorů stejná.

Dle Šafránkové (2012, s. 8-9) se ve ČG se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:

- **Vztah ke čtení:** předpokladem pro rozvíjení ČG je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.
- **Doslovné porozumění:** ČG staví na dovednosti dekodovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni.
- **Vysuzování čtenářsky:** gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.
- **Metakognice:** součástí ČG je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
- **Sdílení:** čtenářsky gramotný člověk je připraven své prožitky, porozumívání a pochopení sdílet s dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.
- **Aplikace:** čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

Všechny tyto roviny se vzájemně prolínají, nelze jednu z nich opomenout. Společně utvářejí komplexní soubor čtenářské gramotnosti. Čtenář si díky těmto rovinám osvojí schopnost vysvětlení a vystižení správné myšlenky textu. Zafixuje si schopnost správně vystihnout hlavní myšlenku díla. Bude se umět orientovat a pohybovat v textu, bude umět vyhledávat klíčová slova a pojmy. Čtenář zapojí své logické myšlení, bude schopen porovnání, např. mezi všemi přečtenými texty. Bude schopen v textu rozlišit neznámá slova a pomocí vyhledávání informací v jiných zdrojích bude umět vysvětlit jejich význam. Čtenář si bude utvářet vlastní názor a obohacovat své myšlenky o přečtené informace. Bude schopen najít poslání celého textu, zhodnotit kladné a negativní myšlenky díla. Čtenář by měl umět udržet odstup od příběhů, umět rozlišit mezi svou představivostí a realitou. Čtení také silně rozvíjí fantazii čtenářů. Obohacuje jedince v oblasti slovní zásoby a procvičuje oblast krátkodobé i dlouhodobé paměti. Má zásadní vliv na oblast metakognice, tj. umět sledovat a porozumět vlastnímu pochopení a vyjádření textu (Kropáčková, 2014).

2.2 Dělení čtenářské gramotnosti

Kropáčková (2014) a Šafránková (2012) vymezují čtenářskou gramotnost ve vztahu k vývojové psychologii a rozdělují ji na 3 základní kategorie podle věku a schopností jedinců. Rozeznáváme čtenářskou pregramotnost u předškolních dětí a čtenářskou gramotnost u školních dětí. Třetí oblastí je funkční gramotnost, která už vyžaduje zvládnutí obtížnějších úkonů bez orientace na věk jedince. Zjednodušeně řečeno, vyžaduje používání čtení a psaní v běžném životě bez ohledu na přemýšlení.

2.2.1 Čtenářská pregramotnost

Čtenářská pregramotnost úzce souvisí se čtenářskou gramotností. Vytváří základy pro čtení a funkční gramotnost již v předškolním věku dětí. Je to: „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Kucharská, 2014, s. 40). Předškolní vzdělávání má velice důležitou roli, podílí se na utváření základů pro proces učení a sebevzdělávání. Podle OECD (2010) je důležitost předškolního vzdělávání viditelná ve výsledcích testů PISA. Žáci, kteří navštěvovali předškolní instituce dosahují v mezinárodním srovnávání lepších výsledků než žáci, pro které je základní škola jejich první institucí. Mertin (2003) zdůrazňuje důležitost osvojit si čtení již během prvního roku školní docházky. Vyzdvihuje proto čtenářskou pregramotnost, kterou má dítě možnost si osvojit už v předškolním věku, čímž si vytvoří základy pro utváření čtenářské gramotnosti.

Rozvoj čtenářské pregramotnosti začíná narozením jedince. Čtení ovlivňuje jedince už v novorozeneckém období. Dítě vnímá čtený text, vytváří si abstraktní myšlenky a utváří si svůj pozitivní vztah ke čtení. V předškolním období je dítě hodně ovlivněno rodinou a prostředím, ve kterém žije. Škola tedy není primárním prostředím, které dítě formuje a utváří. Mateřská škola by proto měla vždy fungovat v souladu s rodinou, měla by mezi nimi být dostatečná komunikace a společný pohled na věc. Mateřská škola působí na dítě ve všech jeho oblastech, kultivuje ho a rozvíjí jeho potřeby. Může dokonce nahradit nefunkční prostředí, pokud se v něm dítě nachází a pomoci mu vyrovnat se s nedostatky, které se mu v domácím prostředí nedaří vyřešit. Kropáčková zdůrazňuje, že „přirozené sociální prostředí vrstevníků činí mateřskou školu v současné době nenahraditelnou“ (Kropáčková, 2014, s. 2).

V posledních letech se stává mateřská škola důležitým místem pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Vyzdvihuje se zejména položení základů pro čtení a psaní, utváření dobrého vztahu a pozitivní motivace ke knihám a osvojení si návyků, které později vedou ke správnému

učení čtení a psaní. Mateřská škola všechny tyto dovednosti uplatňuje nenásilnou formou hry, proto děti toto osvojování nových návyků neodrazuje, ale baví. Tyto osvojené dovednosti poté dítěti ulehčí jeho vstup do první třídy a umožní mu se lépe naučit číst a psát.

Mertin (2003) uvádí, že cílem čtenářské pregramotnosti je položení základů čtení, utváření pozitivního vztahu ke čtení a porozumění čtenému a psanému textu. Tyto základy dítěti později zajistí optimální rozvoj a zjednoduší mu nástup do první třídy ZŠ. Mateřská škola by vždy měla myslet na měřitelnost a využitelnost podnětů, které dětem poskytují. Každá dovednost, kterou dětem předávají, by měla být vhodně zvolena s ohledem na věk dětí a neměla by mít opačný, demotivující účinek. Mnohdy se totiž stává, že učitelky v MŠ volí nevhodné aktivity, které vycházejí ze špatně formulovaného cíle a příprav činností. Dochází k nepříjemné záležitosti, kdy si pedagožky pletou cíl a obsah výuky. V takovém případě může dojít k předávání nesprávných podnětů, či k formování jiných oblastí, než je čtení. MŠ by tedy vždy měla dbát na správné vytvoření svého ŠVP a na formulaci následných aktivit, jelikož je jejich role ve vývoji dítěte velice důležitá a nenahraditelná.

2.2.2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je fáze, která navazuje na čtenářskou pregramotnost. Spolu s literární, dokumentovou, numerickou a jazykovou gramotností tvoří základní souhrn vědomostí, kterých by měla dosáhnout většina jedinců. Čtenářská gramotnost je spolu s ostatními oblastmi hodnocena a posuzována v mezinárodním měřítku, a to prostřednictvím srovnávání testů PISA. Čtenářskou gramotnost by si mělo dítě osvojit již v prvním roce školní docházky. „Je všeobecně známo, že klíčovou dovedností čtenářské gramotnosti, kterou si dítě osvojuje v prvním roce školní docházky, je čtení“ (Kropáčková, 2014, s.1). Mertin (2003) zdůrazňuje fakt, že pokud si dítě dostatečně neosvojí základy čtenářských dovedností již na počátku své školní docházky, tak se může v běžném životě potýkat s řadou komplikací. Dítě se může stát i funkčně negramotné, jelikož zkušenosti, které nezíská během prvních měsíců školní docházky nelze ničím nahradit, ani kompenzovat. U dítěte je možné pozorovat počátek školní neúspěšnosti, nedostatečnou motivaci a špatné výsledky, které ho mohou provázet i v dalších letech jeho studia.

2.2.3 Funkční gramotnost

Funkční gramotnost je pojem, který je v naší populaci převážně nový. Úvahy o něm pozorujeme teprve od 50. let minulého století. Dříve se používal pouze samostatný termín „gramotnost“, který později doplnilo přídavné jméno „funkční“. Jelikož je pojem funkční gramotnost ještě zcela nový, neexistuje pro něj obecně vyjádřená definice, která by byla

společensky i mezinárodně akceptována. Na definici se na přelomu tisíciletí dohodla skupina mezinárodních expertů a definuje funkční gramotnost takto: „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožní pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního komunitního rozvoje“ (Rabušicová, 2002, s. 17). Tato definice byla schválena až několik desítek let potom, co se termín oficiálně objevil. Nejednoznačnost a variabilita pojmu vedla ke komplikovaným a dlouhým diskusím mezi odborníky.

Funkční gramotnost pod sebe zahrnuje tři složky: literární gramotnost, dokumentovou gramotnost a numerickou gramotnost. „Literární gramotnost je schopnost potřebná k porozumění a využití informace z textů, přičemž tyto texty nemusí být primárně určeny pro přímé sdělení nějaké specifické informace a zpravidla nevyžadují reakci čtenáře. Dokumentová gramotnost je schopnost potřebná k vyhledání a využití informací obsažených v nejrůznějších typech dokumentů (včetně žádosti o zaměstnání, výplatní pásky, jízdních řádů, map, tabulek, grafů apod.). Numerická gramotnost je dovednost manipulovat s čísly, tedy aplikovat vhodné matematické operace na číselné údaje obsažené v tištěných testech, jako např. v grafech nebo tabulkách, a schopnost tyto údaje interpretovat“ (Burdová, Matějů, 1998, s. 23).

Funkční gramotnost slouží k rozdělování některých profesních a vědních oborů. Můžeme se tak setkat např. s pojmy: finanční gramotnost, globální gramotnost, ekonomická gramotnost či ekologická gramotnost. Mezi nejnovější pojmy patří také gramotnost zdravého životního stylu, kulturní gramotnost nebo také gramotnost v péči o děti a mládež (Doležalová, 2005). Především finanční gramotnost nabývá v poslední době na důležitosti a je na ni ve společnosti kladen velký důraz. Finanční gramotnost je „schopnost číst, analyzovat, řídit a komunikovat o osobních finančních podmínkách, které ovlivňují hmotnou životní úroveň“ (Dvořáková, Smrčka a kol., 2011, s. 13–14).

Funkční gramotnost je relativně nový, avšak velmi důležitý pojem, který je nedílnou součástí života všech jedinců.

2.3 Výzkumy PISA v oblasti čtenářské gramotnosti

Česká školní inspekce ve svých materiálech uvádí, že „mezinárodní šetření PISA je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)“ (Česká školní inspekce, 2020).

Česká republika v posledních letech hodně zaostává ve výzkumech PISA za ostatními státy EU. Výzkumy dlouhodobě ukazují na špatné výsledky a pozice žáků ve výzkumech čtenářské gramotnosti. Na přelomu tisíciletí se Česká republika umístila až na 2. místě pod svým obvyklým průměrem. O 3 roky později už se naše země pohybovala u dolní hranice průměru a další 3 roky stačily na to, aby se Česko dostalo pod průměr (Kelblova a kol., 2006).

Výsledky výzkumu PISA z roku 2006 také poukázaly na to, že se na jednotlivých školách neustále prohlubuje rozdíl mezi znalostmi nejlepších a nejhorších žáků. Největší rozdíly v oblasti čtenářské gramotnosti ve srovnání se zeměmi EU ukazuje porovnání Německa a Česka. Rozdíly mezi žáky devátých tříd základních škol v ČR a mezi žáky stejného věku v Německu jsou alarmující. O to více, pokud k výsledkům výzkumu přičteme fakt, že Německu ovlivňují špatné výsledky děti imigrantů (Kelblova, tamtéž).

Další výrazné zhoršení v oblasti čtenářské gramotnosti ukázaly výsledky testů PISA v roce 2009. ČR se umístila dokonce hluboko pod průměrem mezi zeměmi OECD.

Tehdejší ministr školství Josef Dobeš hodnotí výsledky z výzkumu PISA velmi negativně a upozorňuje na zhoršení českých žáků. Také vidí problém v tom, že se ČR v dalším výzkumu hluboce propadá pod hranici průměru, a to nejrychleji ve srovnání s ostatními zeměmi OECD. Také poukazuje na rozdíly, které jsou viditelné mezi jednotlivými školami v ČR, zejména mezi státními a soukromými. Bohužel uvádí i fakt, že v Česku roste počet nekvalitních škol (Mezinárodní skóre, 2011).

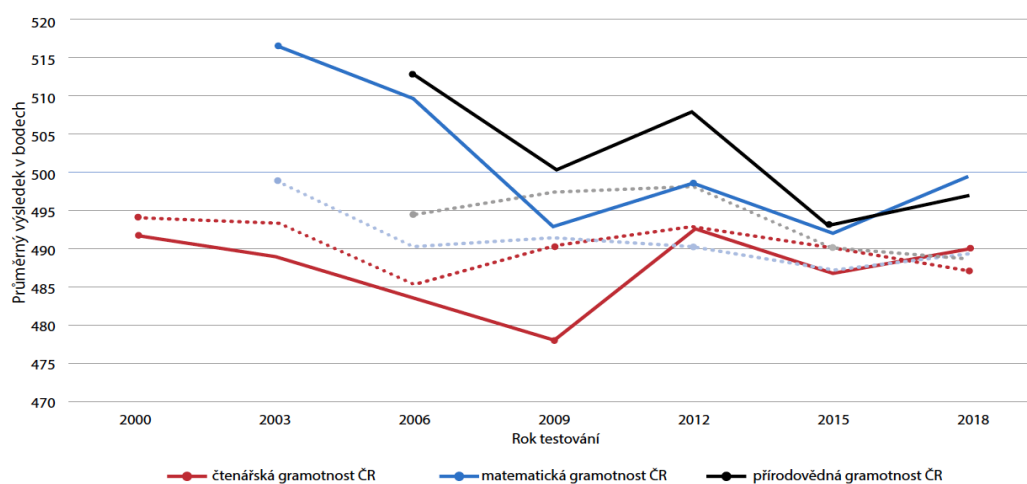
V roce 2012 přichází naděje v podobě mírného zlepšení našich žáků v mezinárodním výzkumu čtenářské gramotnosti PISA. Po výrazném zhoršení našich žáků v uplynulých letech se ČR vrací ke svým výsledkům z roku 2000, které byly nad hranicí průměru.

Další srovnání žáků přináší výzkum PISA po třech letech, v roce 2015. V tomto roce se čeští žáci znovu ocitli pod průměrnou hranicí. Umístili se na stejném místě jako například žáci Ruska, Číny, Vietnamu, Rakouska nebo Itálie. Podle očekávání se lepších výsledků dočkaly dívky (Mezinárodní skóre, 2015). V ČR stále přetrvává problém výrazného rozdílu mezi jednotlivými typy škol. „Česká republika se tak řadí k zemím, kde výsledky žáků do jisté míry záleží na tom, do které školy žák chodí. Český vzdělávací systém podle této charakteristiky plně nezabezpečuje všem žákům v rámci povinné školní docházky srovnatelné vzdělávací příležitosti a funguje spíše selektivně“ (Česká školní inspekce, 2020).

Zatím poslední výzkumné šetření PISA proběhlo v roce 2018. Toto výzkumné šetření prokázalo, že si ČR opět trochu polepšila. Umístila se nad průměrnou hranicí, a ačkoliv dosáhla podobného počtu bodů jako v roce 2000, lze tento výsledek vyhodnotit jako nadprůměrný. Důvodem je zhoršení ostatních posuzovaných států. Překvapivé ovšem je, že "jak na základních

školách, tak na víceletých gymnáziích, čtyřletých gymnáziích, středních odborných školách s maturitou i bez maturity, dosáhly veřejné školy výsledků statisticky významně lepších, než školy soukromé či církevní" (ČŠI, 2020). Výzkum také ukázal propady mezi některými regiony ČR. Tehdejší a také současný ministr školství Robert Plaga se tedy chce zaměřit spíše na vyrovnávání rozdílů mezi žáky v jednotlivých regionech ČR. „V rámci Strategie 2030+ směřuje jeden z cílů právě do odstranění regionálních disparit a aby se rozevření nůžek mezi regiony v nejbližších letech snižovalo, nikoliv rozšiřovalo" (MŠMT, 2021).

Obrázek 4.1 Změny ve výsledcích českých žáků a průměrů OECD v gramotnostních oblastech od roku 2000 (PISA 2018)



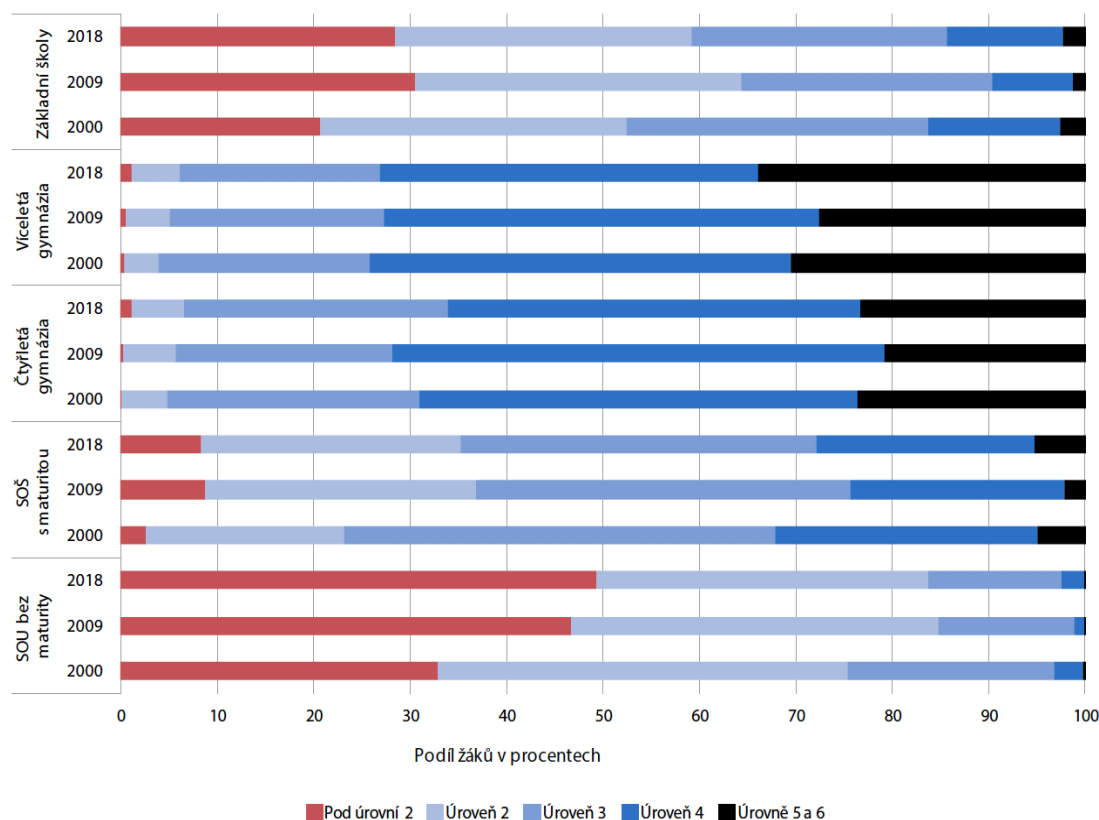
Obrázek 1.: Výsledky výzkumu PISA 2000–2018 (ČŠI, 2018,

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf).

Výsledky českých žáků ve výzkumech PISA od roku 2000 do roku 2018 prezentuje obrázek č.1 výše. V oblasti čtenářské gramotnosti vidíme drobný posun od roku 2015. V roce 2018 si ČR výrazně polepšila, dosáhla svého nejlepšího výsledku, kterého dosáhla naposledy v roce 2000. Zůstává tedy na hranici svého průměru a spíše zaostává za ostatními zeměmi OECD. Z obrázku jsou patrné odchylky mezi jednotlivými oblastmi funkční gramotnosti. Nejlépe si ve výčtu gramotností stojí oblast přírodovědné gramotnosti, za kterou zůstávají v pozadí gramotnost matematická a čtenářská. Právě čtenářská gramotnost si ve výsledcích celkové funkční gramotnosti vede nejhůře. Matematická gramotnost se drží na hranici průměru. Tento fakt způsobuje nedostatečná podpora žáků ve vzdělávání v oblasti českého jazyka a matematiky. Děje se tak nejvíce na SOU a SOŠ. Výsledky žáků, kteří navštěvují gymnázium jsou v oblastech funkční gramotnosti vyvážené. Právě žáci gymnázií dosáhli ve všech posuzovaných oblastech nejlepších výsledků. Je tedy důležité zaměřit se především na vyrovnávání rozdílů mezi jednotlivými typy škol (MŠMT, 2018).

Na obrázku č.2 níže je vyobrazeno srovnání žáků a jejich zastoupení v jednotlivých typech škol v ČR. Výsledky, které ukazuje tento obrázek jsou zřejmé již z vysvětlení obrázku č. 1. Z obrázku pozorujeme, že nejvyšších úrovní dosahují především gymnázia, a to jak čtyřletá, tak i osmiletá. Gymnázia dosahují nejvyšší 5. a 6. úrovně. Této úrovně také lehce dosahují střední odborné školy s maturitou a základní školy. Rozdíly mezi střední odbornou školou a gymnáziem jsou však viditelné. SOŠ jen lehce dosahují nejvyšších úrovní. Bohužel vyššího průměru nedosahují ani střední odborná učiliště. SOU svými výsledky zůstávají obvykle pod úrovní 2. Krátce po zveřejnění výsledkové listiny PISA z roku 2018 se k tomuto tématu vyjádřilo MŠMT. Vyslovuje znepokojení zejména mezi radikálními rozdíly právě mezi SOŠ s maturitou a gymnázii. MŠMT si klade za cíl tyto rozdíly mezi školami vyrovnat a zahrnuje tyto poznatky do svého strategického plánu do r. 2030 + (ČŠI, 2018).

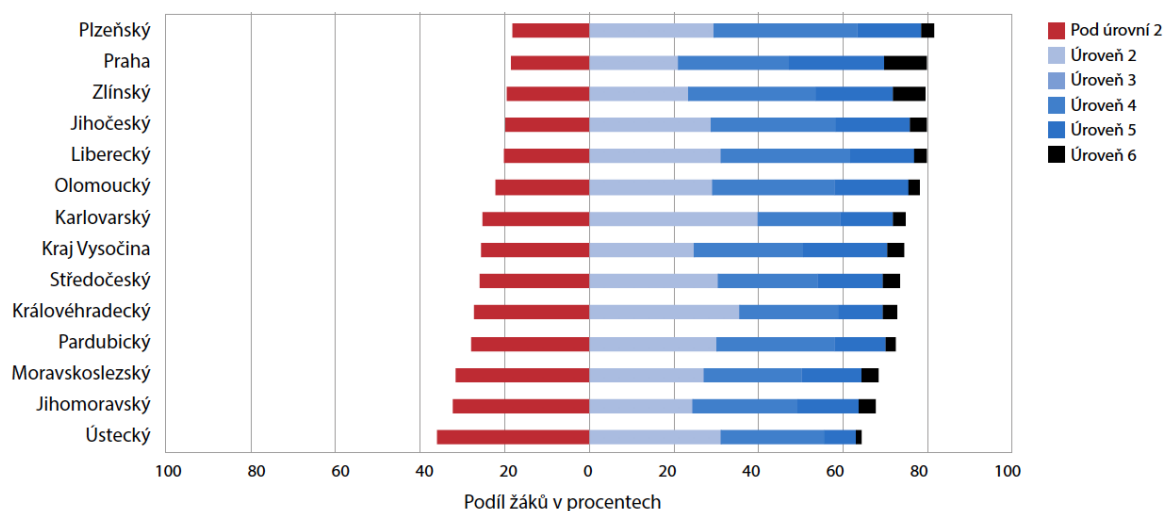
Obrázek 4.2 Zastoupení žáků různých druhů škol v gramotnostních úrovních v letech 2000, 2009, 2018 – ČR
(PISA 2018 – čtenářská gramotnost)



Obrázek 2.: ČG, výsledky PISA, zastoupení různých druhů škol (ČŠI, 2018, https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf).

Obrázek č.3 níže, zobrazuje rozdíly mezi žáky v jednotlivých krajích ČR. Obrázek popisuje výsledky čtenářské gramotnosti z r. 2018. Z obrázku je patrné, že si ve srovnání vede nejlépe Praha, Zlínský a Plzeňský kraj. Praha svými výsledky nejvíce dosahuje na hranici úrovně 5 a 6. Tento výsledek je způsoben tím, že na území Prahy se nachází mnoho gymnázií, které si ve srovnání s ostatními typy škol vedou nejlépe, jak ukázal obrázek č. 2. Potěšujícím faktorem je, že na nejvyšší hranici úrovně 5. a 6. dosáhly všechny kraje, avšak jejich zastoupení v procentech v těchto úrovních se hodně liší. Nejmenší zastoupení v této oblasti tvoří kraj Ústecký, Pardubický a Karlovarský. Právě Ústecký kraj si stojí ve výzkumu ČG až na samém konci tabulky. Ústecký kraj má se svými výsledky největší zastoupení v nižších úrovních, zejména pak pod úrovní 2. Těchto podprůměrných výsledků dále dosahuje kraj Moravskoslezský a Jihomoravský. Pokud porovnáme Ústecký kraj a Prahu, tj. nejlepší a nejhorší kraj, můžeme vidět opravdu velký rozdíl. I na tyto rozdíly mezi jednotlivými kraji ČR se chce zaměřit MŠMT ve svém plánu Strategie do r. 2030+. V této strategii jsou zohledněny vyrovnávací strategie i individuální podpora jednotlivých škol v konkrétních krajích ČR. MŠMT také slibuje efektivnější a rychlejší komunikaci mezi ministerstvem a jednotlivými zástupci škol (ČŠI, 2018).

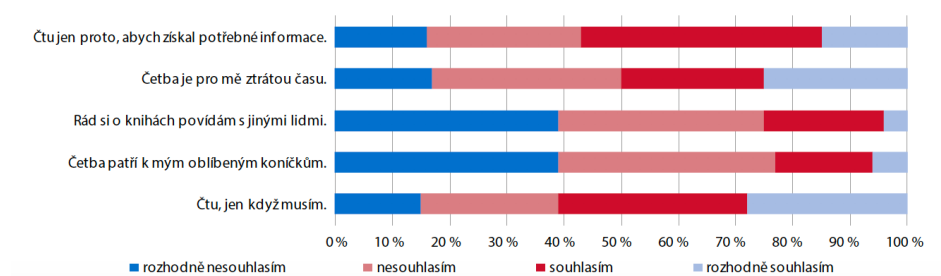
Obrázek 4.9 Zastoupení žáků ve čtenářských gramotnostních úrovních v krajích ČR (PISA 2018 – čtenářská gramotnost)



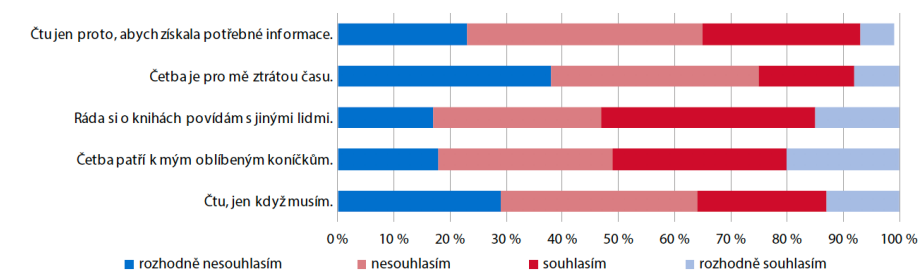
Obrázek 3.: Výsledky ČG 2018, zastoupení v jednotlivých krajích (ČŠI, 2018, https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf).

Obrázek č. 4. vyobrazuje postoje chlapců a dívek v ČR ke čtení. Tyto informace byly zveřejněny po obdržení výsledků výzkumu PISA z r. 2018. Z obrázku vyplývají překvapivé závěry. Už od minulého století přetrvává zažitě pravidlo, že dívky mají ke čtení kladnější a pozitivnější vztah než chlapci. Toto pravidlo prokázala i řada tuzemských a mezinárodních výzkumů. Z výsledků PISA 2018 je však patrné, že i chlapci mají ke čtení kladný vztah a používají ho např. jako prostředek pro vyhledávání potřebných informací. Také velice malé procento chlapců odpovědělo, že čte pouze když musí, nebo že čtení považují za ztrátu času. Z odpovědí dívek je zase patrné, že si rády o knihách povídají s jinými lidmi, nebo že čtení považují za svůj koníček. Zažitě pravidlo je tedy částečně potvrzeno, avšak chlapci se svými výsledky dívkám vyrovnávají (ČŠI, 2018).

Obrázek 4.17 Postoje chlapců v České republice k četbě
(PISA 2018 – čtenářská gramotnost)



Obrázek 4.16 Postoje dívek v České republice k četbě
(PISA 2018 – čtenářská gramotnost)



Obrázek 4.: Postoje chlapců a dívek ke čtení (ČŠI, 2018, https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf).

Nejlépe si v šetření PISA z roku 2018 vedly severské země. Na první příčce se umístilo Estonsko, které nahradilo dosud vedoucí Finsko. O další příčku se tak posunulo Norsko, které se však svými výsledky stále drží na pomyslném vrcholu. ČR se v oblasti čtenářské gramotnosti umístila na 25. místě a spolu s výsledky z ostatních kategorií výzkumu se drží v hranicích průměru. Tento fakt podpořila také skutečnost, že církevní a soukromé školy v ČR se umístily hluboko pod průměrem za státními institucemi. Tento fakt je poměrně překvapivý, jelikož se očekává, že právě soukromé školy budou dosahovat lepších výsledků, jelikož ve svých ŠVP a metodikách zohledňují individuální a alternativní přístupy, které se více zaměřují na rozvoj a vzdělávání dětí v oblastech funkční gramotnosti (ČŠI, 2018).

2.4 Tuzemské výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti

Hlavními výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti jsou mezinárodní srovnávací testy PISA. Tyto testy se provádějí jednou za 3 roky a zahrnují v sobě tři oblasti: čtenářskou gramotnost, přírodovědnou gramotnost a matematickou gramotnost. Při testování se klade důraz na jednu konkrétní zkoumanou oblast, tj. na přírodovědnou oblast se soustředilo v roce 2015, v roce 2018 byly testy zaměřeny na čtenářskou gramotnost a v roce 2021 budou testy orientované na oblast matematické gramotnosti. Kromě výzkumů PISA máme k dispozici ještě spoustu dalších tuzemských výzkumů z oblasti ČG. Výzkumy čtenářské gramotnosti se zabývají především autoři, kteří sami pracují jako učitelé na ZŠ či jako výzkumníci v pedagogických vědách (MŠMT, 2021).

Švrčková (2011) ve svém příspěvku prezentuje výsledky výzkumu, které se zaměřují na čtenářskou připravenost žáků 1. třídy ZŠ. Výzkum zkoumá a popisuje stav výuky čtení v 1. ročníku ZŠ a následným dovednostem, které děti v průběhu výuky získaly. Výzkum byl proveden na školách, které byly vybrány na základě metody referenčního výběru. Výzkumný vzorek tvořili žáci, kteří museli splnit dané kritérium, tj. žáci 1. ročníku ZŠ. „Výsledky výzkumu pojmenovávají rozdílnost v kvalitě počáteční čtenářské gramotnosti zkoumaného vzorku žáků a poukazují na odlišnost metodických přístupů výuky počátečního čtení v 1. ročníku základní školy“ (Švrčková, 2011, s. 1). Výsledky výzkumu vycházejí ze srovnání jednotlivých žáků a prezentují úroveň jednotlivých žáků a škol, které navštěvují. Autorka výzkumu také zjišťovala, jaké metody jsou pro výuku čtení nejefektivnější. „Při porovnávání průměrných výsledků kvality jednotlivých rovin, byly prokázány také statisticky významné rozdíly, a to ve prospěch žáků vyučovaných metodou genetickou“ (Švrčková, 2011, s. 1). Genetická metoda čtení spočívá v rozkladu slov na písmena, žák čte nejprve samostatně všechna písmena, ze kterých poté přečte celé slovo. Tato metoda vynechává tvoření slabik. U žáků, kteří jsou vyučováni touto metodou, lze také pozorovat kladnější vztah ke čtení. Autorka výzkumu také zdůrazňuje individualitu jednotlivých účastníků výzkumu a jejich sociální prostředí. Děti, které pocházejí z nevhodného a nepodporujícího sociálního prostředí, dosahují při výuce horších výsledků než děti, které žijí v sociálně podnětném prostředí. Ve výzkumu jsou zohledněny kvality jednotlivých učitelů, které při výuce čtení hrají také rozhodující roli. Výzkum zohledňuje, zda děti navštěvovaly předškolní zařízení, u těchto dětí je totiž vidět větší potenciál v oblasti čtení a psaní. Vyzdvihuje tedy důležitost předškolního vzdělávání a podpory čtenářské pregramotnosti. „Přínos tohoto empirického šetření je jak v konceptualizaci uvedených pojmů, tak ve specifikaci počáteční čtenářské gramotnosti a čtenářské kompetence žáků 1. ročníku základní školy“ (Švrčková, 2001, s. 1).

Najvarová (2008) se ve své disertační práci pokouší zjistit, jaké faktory a strategie mají vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti. Zda existují nějaké překážky, které rozvoj ČG narušují. Aby autorka získala širší pohled na celou problematiku, rozhodla se svůj výzkum aplikovat na žáky celého prvního stupně ZŠ. „Výzkum čtenářských strategií žáků je součástí širšího výzkumného projektu, který byl uskutečněn ve školním roce 2005/6 na vybraných brněnských základních školách. Výzkumu se zúčastnilo 6 škol, 14 tříd a 279 žáků“ (Najvarová, 2008, s. 3). Autorka zvolila kombinaci kvantitativních a kvalitativních metod. Kvantitativní testování umožnilo konkrétní výběr extrémních žáků, tj. žáků s nejlepšími výsledky a žáků s nejhoršími výsledky. Tito žáci byli poté dále posuzováni pomocí kvalitativních technik. „Zkoumáním vybraných žáků (extrémních případů) jsme mohli popsat čtenářské strategie, které používají různě zdatní čtenáři“ (Najvarová, 2008, s. 3). Výsledky výzkumu byly poté formulovány se zaměřením na konkrétní strategie, které žáci při učení používají. „Zjistili jsme, že žáci, kteří jsou ve čtení úspěšnější, používají čtenářské strategie častěji než žáci méně úspěšní, a to u všech zkoumaných strategií“ (Najvarová, 2008, s. 3). Nejčastěji žáci uváděli používání těchto strategií: přeformulování, výběr podstatných informací, nebo využívání předchozích znalostí. Za nepříjemný fakt označuje autorka skutečnost, že „kontroly porozumění přečtenému textu využilo jen 10 z 22 žáků, a to žáků ve čtení úspěšnějších“ (Najvarová, 2008, s. 3). Žáci méně úspěšní uvádějí, že kontrolu nevyužívají, jelikož k tomu nemají potřebné vedení a motivaci. Z dotazníků také vyplývá, že ani učitelé nevedou děti k jejich samostatné kontrole, ale vyžadují spíše interpretaci celého textu. Další techniky, které nejsou příliš využívány, jsou podtrhávání, vyznačování, či vlastní hodnocení. Výsledky výzkumu tak ukazují, že čtenářské techniky a strategie nemají v českém školství upevněnou pozici a jejich používání není pedagogy využíváno. „Výsledky kvalitativní fáze výzkumného šetření ukazují, že učitelé nepodporují rozvoj čtenářských dovedností a čtenářských strategií tak, aby byly pro žáky přenositelné do všech oblastí lidské činnosti, častěji vyžadují pamětné osvojení učiva a jeho doslovnou reprodukci“ (Najvarová, 2008, s. 4). Jako příčinu autorka také uvádí fakt, že samotným učitelům chybí toto téma v následném samostudiu či dalším sebevzdělávání.

Balharová (2015) se ve svém výzkumu zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti u mladších a starších žáků s dyslexií. Doporučuje a prezentuje pomůcky a programy, které mohou těmto žákům pomoci při osvojení čtenářských dovedností. Autorka prezentuje své vlastní knihy a příspěvky na svých webových stránkách, které pomáhají dětem v oblastech ČG a rozvíjí jejich potenciál. Autorka podrobně popisuje svou knihu „Život rytíře“, která je zaměřena právě na výuku čtení a čtenářských dovedností pro děti s dyslexií. „Děti si zde přečtou dobrodružný příběh, který je zasazen do doby konce vlády Jana Lucemburského, do doby rytířů, rytířských

ctností i turnajů, ale i rozbrojů mezi jednotlivými rytíři. Text je typem a velikostí písma přizpůsoben dětem s dyslexií a doplněn obrázky s úkoly“ (Balharová, 2015, s. 5). Kniha je doplněna o osobní doporučení, rady autorky, zajímavé ilustrace a obrázky. V textu jsou umístěny i naučné úkoly, které doplňují podstatu psaného textu a dotváří myšlenku celého děje. Tyto úkoly a další poznámky autorky nutí čtenáře, tj. žáky s dyslexií, aby byli schopni orientovat se v textu, umět v něm vyhledávat a označovat klíčová slova. Závěrem autorka zdůrazňuje, že: „rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s dyslexií je dlouhodobá usilovná práce, kterou ovlivňuje velké množství faktorů“ (Balharová, 2015, s. 5). Doporučuje tedy všem rodičům a pedagogům, kteří se podílí na výchovném procesu dítěte, aby se snažili působit alespoň na ty faktory, které jsou ovlivnitelné. Jedná se především o individuální přístup, chápání potřeb dítěte, empatie a spolupráce.

Šauerová (2013) ve své práci představuje výsledky výzkumu, který pojednává o využití digitálních a technických prostředků při formování čtenářské gramotnosti u žáků. Výzkum ukazuje vysoké nedostatky v oblasti školství, zejména v technických dovednostech jednotlivých učitelů. Nároky moderní výuky jsou ale neústupné, proto se autoři inovativních technik ve výuce rozhodli vytvářet spoustu uživatelských návodů a pomůcek pro učitele. Některé výukové programy mají velký vliv na formování čtenářské gramotnosti a čtenářství u dětí mladšího školního věku. Učí děti mít přehled, dostatečnou orientaci v textu, schopnost vyjádření děje a hlavní myšlenky díla. Předávají žákům různé návyky, které jim mohou zjednodušit právě výuku čtení a psaní. Většina těchto výukových programů volí své aktivity na základě hry a pobavení. Jejich cílem je, aby děti tyto programy bavily a samy tak aktivity vyhledávaly a byly aktivní v oblasti sebevzdělávání. Zajímavou metodou je tvorba digitálního čtenářského deníku. Děti si mohou vést svůj digitální deník, ve kterém si vytvářejí své přečtené knihy, které mohou doplnit o vlastní obrázky, čímž jim vznikne jejich vlastní komiks. Tato metoda rozvíjí u dětí také fantazii a představivost a podporuje jejich technické dovednosti. „Nabídka moderních technologií je tak pro výukové účely a podporu vztahu ke čtenářství a čtenářské gramotnosti je velmi široká. Je nutné překonat určité předsudky, stejně jako je nezbytné hledat vhodnou míru užití těchto technologií“ (Šauerová, 2013, s. 9). Autorka na závěr zmiňuje, že při formování čtenářské gramotnosti nelze opominout vliv sociálního prostředí, které dítě silně ovlivňuje a utváří. Vyzdvihuje úzkou spolupráci mezi rodinou a školou. Podporuje otevřené prostředí školy, ve kterém jsou právě rodiče vždy vítáni.

Z uvedených příspěvků je patrné, že většina našich tuzemských výzkumů probíhá přímo na základních školách a orientují se spíše na děti mladšího školního věku. Sami tvůrci výzkumů, zejména učitelé, se snaží představit nové nástroje a techniky, které by rozvoj ČG zefektivnily.

3. Zahraniční výzkumy na téma „reading literacy“¹

Přechozí kapitoly práce představily několik výzkumů z oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti. Jednalo se především o výzkumy tuzemské, uskutečněné na území ČR. Tato kapitola představí několik zahraničních výzkumů, které se tématem „reading literacy“ také hojně zabývají.

Artelt (2001) prováděl svůj výzkum na školách ve spolkových zemích Německa. Ve svém výzkumu zkoumal konkrétní oblast čtenářské gramotnosti, a to schopnost porozumění textu. Rozlišil dvě složky porozumění, a to aktuální porozumění textu, které se provádělo online a pozdější porozumění, které vycházelo z paměti žáků. Výzkumný vzorek tvořilo přes 6 tisíc studentů, kteří museli splnit kritérium věku, které činilo 15 let. Výzkumu se zúčastnily všechny spolkové země Německa a všechny typy škol. „Byly zkoumány specifické účinky proximálních a distálních proměnných z psychologického výzkumu i z rozsáhlých vzdělávacích studií, na každé opatření porozumění textu zvlášť“ (Artelt, 2001, s. 2). Výsledky výzkumu ukazují, že schopnost porozumění textu utváří několik důležitých faktorů, zejména se jedná o dostatečné sociální zázemí, dále o dostatečný počet knih, které má dítě k dispozici ve svém domácím prostředí a také podpora a motivace rodiny. „Kromě toho se studenti, kteří dosáhli relativních výsledků při vytváření koherentního zastoupení konkrétních textů (porozumění textu založenému na paměti), vyznačovali velkým množstvím předchozích znalostí a tematickým zájmem, což podtrhovalo význam těchto charakteristik studentů pro učení“ (Artelt, 2001, s. 2). Artelt vyzdvihuje velké procento úspěšnosti v oblasti porozumění, které vycházelo z paměti žáků. Zdůrazňuje, že rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti úzce souvisí s rozvojem a posilováním paměti, a to jak krátkodobé, tak i dlouhodobé.

Za krátkou zmínku určitě stojí už poněkud zastaralejší, nicméně pořád objektivní výzkum Bormutha (1973). Ten se ve svém výzkumu zaměřuje na 3 hlavní myšlenky z oblasti čtenářské gramotnosti. První myšlenkou je správná analýza a uchopitelnost pojmu čtenářská gramotnost, zdůrazňuje širokost tohoto pojmu a velké rozpětí názorů jednotlivých autorů. Druhou myšlenkou je zamýšlení nad výzkumnými metodami, pomocí nichž jsou prováděny výzkumy, které se soustředí na ČG. Vyzdvihuje zejména problém měřitelnosti a ověřitelnosti některých faktorů. Posledním tématem, kterým se autor zabývá, je téma postupů a hodnocení, pomocí nichž se postupuje při nápravě a rozvoji těch oblastí, které vyplynuly z výzkumů jako nedostatečně podporované. Autor se zaměřuje především: „na vývoj modelů pro identifikaci výkonnostních kritérií, které mohou sloužit jako cíl výukových programů a výzkumných

¹ Pojem „reading literacy“ se používá v zahraničních výzkumech, které se zabývají tématem čtenářské gramotnosti.

vývojových programů, které k nim vedou“ (Bormuth, 1973, s. 7). Mezi hlavní kritéria, která považuje za nedostatečně podporovaná zahrnuje: třídní klima, podpora ze strany učitelů, nevhodné sociální prostředí či nevhodné mediální podněty. S těmito myšlenkami se ztotožňuje např. Švrčková (2011).

Becker (2010) představuje studii, jejímž účelem bylo podrobné zkoumání vnitřní a vnější motivace, která se podílí na rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti. Autor se zaměřil na děti staršího školního věku, u nichž posuzoval vztah mezi motivací a touhou po čtení oproti nucené potřebě číst. Výzkum prokázal úzkou propojenost mezi oblastmi motivace a čtení. Tento jev byl zkoumán prostřednictvím longitudinálního výzkumu, tj. výzkum, ve kterém jsou participant sledováni delší časové období. U některých výzkumů se můžeme setkat s dobou několika let. Výzkumu se zúčastnilo přes 700 studentů. Studenti museli splnit následující kritéria: věk 15 let a výše a účastník hlavního vzdělávacího proudu. Během výzkumu se postupně měřilo několik jevů, které byly roztrženy do několika úrovní. Výsledky ze všech úrovní shodně ukázaly na úzkou spojitost mezi vztahem vnitřní motivace ke čtení a budoucí čtenářské gramotnosti, příp. funkční gramotnosti. Tento vztah ovlivňuje zejména dostatek podnětů ke čtení a zprostředkované materiály. „Byl nalezen obousměrný vztah mezi vnější motivací ke čtení a čtenářskou gramotností“ (Becker, 2010, s. 7). Výsledky také velice ovlivnily předchozí čtenářské zkušenosti, a to zejména z předškolního období. Becker tedy vyzdvihuje důležitost a potřebu předškolního vzdělávání, které má nezaměnitelný podíl na rozvoji čtenářské gramotnosti ve školním prostředí.

Další výzkum, který spadá do oblasti čtenářské gramotnosti prezentuje Ammermueller (2009). Tento výzkum byl proveden německými odborníky, kteří se zaměřili na studenty šesti evropských zemí. Výzkumu se zúčastnili studenti čtvrtých ročníků středních škol, před závěrečnou maturitní zkouškou. Výzkum se orientuje hlavně na téma „peer efekt“, ve kterém vidí autoři velký potenciál při rozvoji čtenářské gramotnosti. „Peer efekt“ zahrnuje studenty, kteří ovlivňují a utvářejí své spolužáky vrstevníky. Jedná se o vzájemné působení ve třídě. Studenti si více věří, mají mezi sebou vytvořené vazby, a proto se působení „peerů“ označuje za velmi kvalitní a efektivní. Tento přístup se používá zejména v oblasti primární prevence na základních či středních školách. Ammermueller (2009) však vidí v této technice potenciál i pro rozvoj oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti. Výzkum odhalil velký úspěch v postavení „peerů“ při formování jejich vztahu ke čtení. Vyzdvihuje větší motivaci a odhodlání všech studentů v oblasti čtení, dále také nadprůměrné dovednosti a výsledky testů z oblasti ČG. Tento výzkum přináší průlom ve vnímání postavení studentů jako „peerů“ v různých oblastech. Studenti se tak z pozic lektorů primární prevence přesouvají i do rolí školitelů čtenářských

vlastností a dovedností. V Německu je již několik soukromých skupin, které takto působí a pořádají jednorázové akce či workshopy pro školy, při kterých vedou děti ke čtenářství a ČG.

Zajímavý výzkum z oblasti čtenářské gramotnosti představil také Hemmerechts (2017) se svými kolegy. Ten se ve svém výzkumu inspiroval teorií Pierra Bourdieuho, který zavedl pojem habitus, tj. systém dispozic k určitému chování a jednání, který je rozdělen do tří kontextů: genderové rozlišení (rozdělujeme společnost podle pohlaví, vnímání je v nás hluboce zakotvené), sociální třídy (společnost je rozdělena do sociálních tříd dle majetku, původu, etniky a vyznání, tyto třídy jsou seřazeny od nejnižší po nejvyšší a přechody mezi nimi jsou postupné) a sociální pole (srovnávání s „hrou“, jedná se o hru o lepší pozici, jde o rozlišení na základě funkcí, které jsou jasně definované). Bourdieu tvrdí, že vzdělanostní systém působí jako nástroj sociální selekce ve vyšší vrstvě společnosti. Hemmerechts (2017) se zabývá především druhým kontextem habitusu, tj. rozdělením společnosti do sociálních tříd. Podrobně zkoumá vztah mezi čtenářskou gramotností a socioekonomickou situací rodinného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Výzkum byl proveden metodou víceúrovňové analýzy, která je součástí kvantitativního výzkumu. Výzkumu se zúčastnilo skoro 44 tisíc žáků, kteří museli splnit daná kritéria: průměrný věk 10 let a zapojení do školního vzdělávacího systému. Výzkum jasně ukázal lepší výsledky těch žáků, u nichž se rodiče zapojují do aktivit, které souvisejí s gramotností ještě před začátkem školní docházky. Svou roli také hraje úroveň gramotnosti a dosažené vzdělání u rodičů zkoumaných žáků. „Studenti s nižším socioekonomickým statusem (SES) mají také nižší čtenářskou gramotnost a čtenářské postoje než studenti s vyšším SES. Zjistili jsme také, že děti s nižším SES zažívají pozdější zapojení rodičů do aktivit gramotnosti (během čtvrtého roku formálního vzdělávání) než děti s vyšším SES“ (Hemmerechts, 2017, s. 7).

Van Staden (2014) zaměřil svou studii ohledně čtenářské gramotnosti na studenty čtvrtých ročníků ve školách v Jižní Africe. Jeho práce se opírá o mezinárodní výsledky studie z roku 2011 (prePIRLS). Výzkum byl proveden kvantitativně za použití metody dotazníku. Dotazník vyplňovali jak studenti, tak i rodiče a učitelé. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké šance a příležitosti má žák v učení ve vztahu ke čtení k dosažení požadovaného stupně čtenářské gramotnosti. „Výsledky poukazují na statistickou významnost zapojení čtení a motivace ke čtení mezi studenty od raného věku. Konkrétně se jedná o zapojení prostřednictvím rodičů do zavádění činností rané gramotnosti jako základu pro čtenářskou gramotnost ve školním věku“ (Van Staden, 2014, s. 12). Další výsledky zdůrazňují potřebu organizace a osnov ve výuce čtení, doporučuje zapojovat do hodin nové a zajímavé techniky, neorientovat se pouze na samostatné

čtení textu. Autor také zdůrazňuje dovednost číst s porozuměním, která je dle jeho názoru důležitou součástí procesu při vytváření čtenářské gramotnosti.

Důležitými výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti se zabývá také Wildová (2014) ve své studii. Autorka klade důraz především na rozvíjení vztahu ke čtení a čtenářství již v útlém věku dítěte. Zabývá se výzkumy v oblasti čtenářské pregramotnosti a zkoumá motivaci u dětí mladšího školního věku. Ve své studii z roku 2014 se vyjadřuje ke změnám, které nastaly díky transformaci kurikula k obsahu a formám výuky. Tato změna však přistupuje pozitivně k oblasti gramotnosti a zejména čtenářskou gramotnost staví do popředí. Dochází tedy ke změně v jejím pojetí, a to zejména v pohledu na to, v jakém věku dětem základy ČG předávat. Wildová (2014) zastává názor, že základy čtení a psaní by děti měly dostávat už od prvního roku svého pobytu v MŠ. Pouze tak si osvojí určité základy a předpoklady pro pozdější nácvik těchto dovedností a následný přestup na ZŠ pro ně bude snadnější. Dovednosti, které si v předškolním vzdělávání osvojí, mohou později aplikovat ve svém každodenním životě a tím si tak zajistit kvalitnější profesní uplatnění. Wildová (tamtéž) svůj výzkum prováděla opakovaně, a to konkrétně v letech 2011 a 2013. Výsledky přinesly závěry, které ověřily myšlenky a poznatky autorky. Objevují se také negativní poznatky a faktory, které rozvoj a formování čtenářství a ČG tlumí. Jedná se zejména o vliv sociokulturního prostředí, ve kterém se dítě nachází, a dále také zaměření a orientace MŠ a jejich pedagogů. Někteří pedagogové MŠ nemají kladný vztah ke čtení a tento svůj postoj nezáměrně předávají dětem.

Spousta zahraničních výzkumů se orientuje na problematiku čtenářské gramotnosti ve vztahu k digitálním technologiím. Pokrok doby nelze zastavit, proto i v oblasti čtení a ČG je kladen důraz na vývoj a vznik digitálních technik a učebních programů, které by zajistily pohodlnější a efektivnější osvojování čtenářských dovedností. Lee (2013) vyzdvihuje důležitost a prospěšnost občasného online vyučování, při kterém si děti rozvíjí své technické dovednosti. Online aktivity a metody, které učitelé používají při výuce čtení a psaní, pomáhají dětem při správné fixaci těchto základních návyků. Děti se stávají samostatnější, schopnější se orientovat v různých textech, umějí vyhledávat klíčová slova a hlavní podstatu jednotlivých literárních děl. S těmito názory nesouhlasí většina českých učitelů a zástupců ZŠ. Zavádění digitalizovaných technik do oblasti čtení a psaní jim přijde nešťastné. Děti by se měly učit číst a psát přirozenou formou bez vlivu techniky, mediálních programů a aktivit. Na tomto názoru se shoduje i řada českých výzkumníků z oblasti ČG: Zachová, Kropáčková či Kelblová.

Zahraniční výzkumy jsou svými výsledky mnohdy shodné se závěry studií tuzemských autorů. Někteří autoři proto na výzkumech spolupracují a utvářejí tak nové výzkumy či studie na mezinárodní úrovni.

4. Státní předškolní zařízení

Státní mateřské školy jsou veřejné instituce, které zřizuje stát, kraje a jednotlivé obce. Jelikož spadají pod státní správu, vztahuje se na ně řada pravidel a předpisů, zejména školský zákon č. 561/2004 Sb. Státní školka, která je v seznamu školského rejstříku, má právo na finanční příspěvky od státu. „Finanční prostředky na přímé vzdělávací výdaje hradí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se zejména o výdaje na platy a ostatní náklady vyplývající z pracovněprávních vztahů učitelů a ostatních pracovníků“ (Nejškolky, 2021). Do těchto prostředků lze zařadit i výdaje, které jsou nutné pro výuku dětí se sociálním znevýhodněním, či pro děti se zdravotním handicapem. Stát dále přispívá na učební pomůcky, na technické vybavení a zázemí školy. Podporuje také celoživotní vzdělávání pedagogických pracovníků, kurzy, školení či semináře. Tyto prostředky stát rozděljuje na základě aktuální situace v jednotlivých krajích a na základě stavu jejich rozpočtu. Dále také záleží na počtu žáků, které školu navštěvují a počtu pedagogických pracovníků, kteří na škole působí. Školy poté mají prostor pro vlastní uplatnění finančních prostředků podle svých aktuálních potřeb. „Obce dále mohou od rodičů vybírat příspěvek na částečnou úhradu. Ředitel MŠ stanoví výši měsíční úplaty za předškolní vzdělávání na období školního roku (vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb., §6)“ (Nejškolky, tamtéž). V roce 2016 byla přijata novela vyhlášky č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, která zavedla poslední rok v MŠ jako povinný, tato změna platí od školního roku 2017/18 a vztahuje se na všechny děti, které dosáhly věku 5 let (Sbírka zákonů, 2017).

Ve státní školce zákonní zástupci dítěte přispívají také na stravování a platí školné. Školné ve státní školce se pohybuje v rozmezí od 400 Kč – 1000 Kč za jeden měsíc.

4.1 Církevní mateřské školy

Církevní mateřské školy jsou svou působností velice podobné klasickým státním mateřským školám. Tyto instituce zřizuje stát, města či obce, ve kterých se zařízení nacházejí. Tyto školky jsou zpravidla zapsány v rejstříku škol MŠMT. „Dotace církevním školám jsou poskytovány podle §7 odst.1 písm. c) zákon č. 218/2000 Sb.“ (Nejškolky, 2021). Školka předává svým dětem prostřednictvím her a zábavy základní poznatky z oblasti náboženství. Seznamuje je se základy náboženské víry. Tyto školky přijímají také děti z rodin, jejichž rodiče jsou ateisté. Dítě nemusí být pokřtěné. Tato školka tedy vychází z obecného RVP, z něhož si vytváří svůj ŠVP a pouze do některých aktivit a činností přidává náboženské prvky. Díky tomu děti nenásilnou formou seznamuje se základy jednotlivých náboženství.

4.2 Státní mateřské školy se zaměřením

Státní mateřské školy mohou svůj program a své pole působnosti upravit na jednu konkrétní oblast, ve které chtějí děti více rozvíjet. Můžeme tak vidět např.: jazykové školky, logopedické školky, ekologické školky či tvořivé školky. Do této kategorie spadají také speciální školky, či speciální třídy, které vznikají při běžné MŠ. V těchto třídách se starají o děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Tyto školky se vždy snaží budovat úzkou spolupráci mezi školou a rodinou. Tyto školky spadají pod běžné státní MŠ, své zaměření mají obvykle podle možností a předpokladů svých pedagogických pracovníků. Formují tak děti v konkrétních oblastech, které si zvolí. Tyto oblasti pak více zařazují do svého ŠVP. Na chodu školky a vybraných aktivitách se obvykle podílí větší množství osob, např. i logoped, školní psycholog či speciální pedagog, anebo externí lektor z vybrané oblasti (MŠMT, 2021).

4.3 Čtenářská gramotnost v RVP pro MŠ

„Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů“ (NUV, 2018). RVP obsahuje konkrétní vzdělávací oblasti, ve kterých je přesně vymezeno, co je potřeba u dětí podporovat a jak je správně rozvíjet. Čtení a čtenářská gramotnost se nachází ve druhé oblasti tohoto RVP, tj. dítě a jeho psychika. „Tato oblast zahrnuje tři podoblasti: jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, sebepojetí, city a vůle.“ (NUV, 2018). V první podoblasti jsou zahrnuté činnosti a aktivity, díky kterým se u dítěte rozvíjí základní dovednosti, které předchází učení čtení a psaní. Jedná se o dovednosti motorické, pohybové, výtvarné, nebo dramatické. Učitel s dětmi vede rozhovory, společné ranní kruhy, vypráví, předčítá jim, prohlíží si s nimi knihy. Do programu lze zařadit také různé básničky, říkadla, dramatizaci či zpěv.

Ve vztahu ke čtenářství a ČG je podle NUV (2018) dítě schopné:

- porozumět slyšenému (zachytit myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej)
- učit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky),
- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí),
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku,
- poznat některá písmena a číslice, popř. slova,
- projevovat zájem o knížky či soustředěně poslouchat četbu

Tyto aktivity z RVP, které rozvíjejí oblast ČG si státní MŠ zařazuje do svého ŠVP a předává je dětem.

5. Soukromá předškolní zařízení

Soukromé mateřské školy lze rozlišit dvěma způsoby, tj. soukromé mateřské školy rejstříkové a soukromé mateřské školy. Soukromé mateřské školy rejstříkové jsou zapsány v rejstříku škol MŠMT. Aby mohly být tyto školy zapsány v rejstříku, musí splnit několik pravidel, zejména však vychovávat a vzdělávat své žáky dle školského zákona a ŠVP školky by měl vycházet ze státního RVP. Takto zapsaná instituce má poté nárok na finanční příspěvky státu, ze kterých může libovolně čerpat na neinvestiční výdaje a prostředky. „Financování škol soukromých upravuje zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon §162 a podrobněji zákon č. 306/1999 Sb. o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením“ (Nejškolky, 2021). Příspěvky jednotlivé soukromé školky mohou čerpat prostřednictvím svých krajských úřadů. Soukromá MŠ obvykle čerpá příspěvky od státu ve výši 60 %, některé druhy školek ovšem mohou dosáhnout i na 100 % částky. Záleží vždy na referencích školky, splnění základních formálních a hygienických norem či na počtu dětí v instituci. Zbylé finanční prostředky si školka obstarává sama ze svého školného, či z příspěvků rodičů a dárců. Školné v soukromých školkách se pohybuje v rozmezí mezi 3 000 Kč – 10 000 Kč za jeden měsíc, pokud dítě do školky dochází celý den.

5.1 Druhy soukromých předškolních zařízení

5.1.1 Soukromé dětské kluby

Soukromé dětské kluby jsou instituce, které jsou provozovány soukromými vlastníky, zařízení není zapsáno v rejstříku škol MŠMT. Jejich činnost upravuje zákon č. 455/1991 Sb. o živnostenském podnikání (Nejškolky, 2021). Tyto kluby tedy mohou volně upravovat svou činnost a své aktivity. Zařízení si finanční prostředky obstarává samo, např. ze školného, či z příspěvků od dárců. Tyto kluby nemají nárok na státní dotace.

5.1.2 Dětské skupiny

Tato instituce poskytuje své služby dětem od 1 roku až do jejich zahájení školní docházky. Je velice oblíbená mezi rodiči dětí, jelikož je velmi přizpůsobivá a často vychází právě z potřeb rodičů dětí. Dětské skupiny nejsou zapsány v rejstříku MŠMT, tudíž její provoz není svázán úzkými pravidly a provoz není tolik náročný, oproti běžné soukromé MŠ. Jedná se o neziskové organizace, které si musí veškeré své finanční prostředky obstarávat samy (příspěvky rodičů, dary). Tyto skupiny nemají nárok na příspěvky či dotace od státu (MŠMT, 2021).

5.1.3 Lesní mateřské školy

Lesní mateřské školy spadají pod soukromé školky. Tyto školky se řadí svým přístupem vzdělávání mezi alternativní vzdělávací instituce. Lesní školky navštěvují děti mezi 3 a 6 lety. Jejich výuka je specifická tím, že probíhá ve venkovním a prostředí, a to celoročně. Školka je obvykle umístěna v blízkosti volné přírody a lesa, bez ohraničení a plotů. Děti se samy vzdělávají v přirozeném prostředí, učí se poznávat přírodu, umět v ní žít a vidět v ní pozitivní aspekty. Děti se učí nejčastěji formou her a aktivního pohybu v lese a v přírodě. Školku navštěvuje menší skupinka dětí, cca do 15 dětí. Učitelé jsou zde v rolích průvodců a pozorovatelů. Prostory školky tvoří obvykle stany, či vyhřívané domky a prostory. Školka si hodně zakládá na kvalitní komunikaci s rodinou dítěte. Lesní školky můžeme rozdělit na 2 typy: soukromé lesní školky zřízené soukromým vlastníkem, a lesní třídy, které jsou zřízené při běžné soukromé, či státní školce. MŠMT podporuje svými prostředky právě lesní třídy, které jsou zřízené u školek zapsaných v rejstříku škol (Lesní klub, 2021).

5.1.4 Montessori školky

Montessori školky spadají svým zaměřením a působením na děti mezi alternativní vzdělávací instituce. Školka a její vzdělávací program vychází zejména z potřeb dětí. Děti mají možnost volby, mohou si samy zvolit činnosti, které chtějí dělat, mohou si hrát samostatně a věnovat se tomu, čemu samy chtějí. Při své hře však nesmí narušovat hru dalších dětí. Učitelé jsou v rolích průvodců a respektujících rádčů. Školky vedou děti k samostatnosti a zodpovědnosti. Učitel dětem pouze dopomáhá, aby činnosti mohly zvládat samostatně a byly nezávislé. Děti bývají ve školkách umístěné v heterogenních skupinách s rozdílným věkem. Školka klade důraz na hračky a pomůcky z přírodních materiálů. Montessori školka je svobodný a tvůrčí prostor, kde děti mohou naplno uplatnit svou kreativitu a touhu objevovat nové věci (Montessori ČR, 2021).

5.1.5 Daltonské školky

Daltonské školky svým zaměřením a způsobem vzdělávání spadají mezi alternativní vzdělávací instituce. Tyto školky jsou zaměřené na svobodný přístup a volbu dětí, které se podílejí na vytváření týdenních a měsíčních plánů. Poté pracují samostatně, či ve skupinách. Děti pracují v tematických blocích a snaží se o zvládnutí daného tématu. Děti jsou zde vedeny k samostatnosti, zodpovědnosti a organizovanosti. Tento přístup se uplatňuje spíše na ZŠ. V MŠ se pouze zařazují prvky daltonské výuky do běžných osnov a probíhají např. tematické bloky, či projektové dny, na kterých se mohou podílet samy děti (Alternativní školy, 2021).

5.1.6 Waldorfské školky

Waldorfské školky se svým výchovným a vzdělávacím působením opět zařazují mezi alternativní vzdělávací instituce. Tato školka vychází primárně z potřeb a pocitů dítěte. Děti se učí tím, že přebírají kladné vzory, učí se nápodobou a pozorováním. Děti se učí především hrou, nebo metodou pokus-omyl. Školka také děti připravuje na budoucí život, učí se např. práce v domácnosti či na zahradě, rukodělné činnosti, motorické a profesní dovednosti. Školka se také zaměřuje na hudbu, v jejím programu je spousta aktivit zaměřených na zpěv, hru na nástroje, hry zaměřené na vnímání rytmu či rychlosti hudby. Děti se učí základy hudební nauky, či základy hry na hudební nástroje. Školka děti připravuje na budoucí život, vzdělává samostatné a zodpovědné jedince (Alternativní školy, 2021).

5.1.7 Mateřské školky Step by step (začít spolu)

Mateřské školky s programem začít spolu se řadí mezi alternativní vzdělávací instituce pro děti a mládež. Školky s tímto konceptem jsou v našich zemích poměrně novou záležitostí. Jejich formování a zakládání spadá do 90. let 20. století. Tento program se soustředí na rozvoj tří hlavních oblastí: spolupráce, komunikace a schopnost řešení problémů. Vychovává tak samostatné, zodpovědné a komunikativní jedince, kteří se lépe uplatňují v budoucím profesním životě. Tento program také učí děti, aby se samy vzdělávaly, zajímaly se o různé vzdělávací oblasti, učí děti, jak učit. Vede je k sebevzdělávání. Učí děti také reagovat na nepředvídatelné životní situace, učí je flexibilitě a přizpůsobivosti. Dětem tak pomáhají se lépe vyrovnávat se stresem a s organizací jednotlivých aktivit (Alternativní školy, 2021).

5.1.8 Jazykové školky

Jazykové školky jsou klasické soukromé školky, které se však svým programem a zaměřením soustředí na oblast cizích jazyků. Pomáhají dětem si nenucenou formou osvojovat cizí jazyk již od útlého dětství. Děti se tak nacházejí v prostředí, kde se mluví daným cizím jazykem. Jsou obvykle ve třídě, kde se nachází český pedagog a poté rodilý mluvčí daného jazyka. Děti si tak jazyk osvojují tím, že ho každý den slyší a postupně se ho učí samy používat a dorozumívat se jím. Tyto školky jsou v posledních letech u rodičů velice oblíbené, patří ovšem mezi dražší typy předškolních institucí. Nejčastější jsou česko-anglické školky, dále také česko-německé. V posledních letech se objevují ale i školky, které se soustředí na výuku francouzštiny, španělštiny, nebo ruštiny (Nejškolky, 2021).

6. Konkrétní aktivity a postupy rozvíjející čtenářskou gramotnost

Tato kapitola popisuje konkrétní, výzkumy ověřené metody a aktivity, kterými lze rozvíjet čtenářskou gramotnost u dětí. Vybrala jsem přístupy, které mi z osobního hlediska přijdou velice kreativní a užitečné při práci s dětmi. Zvolené aktivity a metody jsem osobně vyzkoušela v praxi s šestiletými dětmi.

6.1 Předčítání s porozuměním: aktivity podporující rozvoj čtenářské pregramotnosti

Tento přístup zkoumala paní Mgr. Miluše Vondráková, která působí jako vedoucí metodička pro primární a preprimární edukaci v EDUkační laboratoři v Praze. Ve svém výzkumu se zaměřuje na čtení s porozuměním a při své práci nejvíce vyzdvihuje princip interakce mezi předčítající osobou a posluchačem. Výstupem jejího výzkumu je kniha *Pan Kaktus: Příběh ze Zahradního města* (2018). Kniha vypráví o panu Kaktusovi a jeho celodenním dobrodružství. Tuto knihu a mnohé další vydává právě EDUkační laboratoř, ve které paní Vondráková působí. Do knihy vkládají také metodickou příručku s praktickými radami a tipy, jak zařídit, aby bylo čtení knihy co nejvíce efektivní.

Tento přístup klade velký důraz na schopnost porozumění čtenému textu a schopnost maximálního soustředění během celého poslechu. Této metodě je také třeba přizpůsobit věk posluchačů. Čím mladší máme posluchače, tím kratší musí být intervaly mezi poslechem a zpětnou vazbou. Zpětná vazba je velice důležitá a je zaměřená na porozumění slyšenému textu. Předčítání je interaktivní proces. V průběhu čtení dětem vymezuje prostor pro jejich vlastní komentář k obrázkům k ději knihy. V průběhu čtení se jich ptáme na otázky spojené s textem a ověřujeme si, zda dítě správně rozumí dějové linii příběhu. „Těmito způsoby posouváme dovednost poslechu s porozuměním na úroveň vědomé aktivity, rozvíjíme myšlení, fantazii a paměť“ (Vondráková, 2016, s. 1).

„V počáteční fázi rozvoje poslechu s porozuměním klademe pouze otázky na úrovni reprodukce, kdy jsou odpovědi základní informace přímo obsažené v textu: Kdo? Co? Kde? Kam?“ (Vondráková, 2016, s. 1).

Děti tuto fázi lépe zvládnou, pokud mají k dispozici prostředky, pomocí kterých si lépe představí děj, např. obrázky v knize. S těmito obrázky lze samostatně pracovat, dítě v knize může vyhledávat, ukazovat a tím ještě více pronikne do děje knihy. Později je dítě schopno se i bez opory obrázků soustředit a zaměřit na děj knihy a dokáže správně odpovědět na otázky. „Tato fáze je velmi podstatná a není možné ji uspěchat. Postupně budujeme dovednost zaměření

pozornosti jako vědomé aktivity, která je základním kamenem jakékoli učební strategie“ (Vondráková, 2016, s. 2).

Dalším krokem v nábiku metody poslechu s porozuměním je správné kladení otázek s dedukcí. Dítě by mělo být schopné samo sestavit a vyjádřit otázku, kterou zformuluje na základě přečtených informací. Může se ptát na otázky ohledně děje a kontextu příběhu: Proč se to děje? Kdo to udělal?

„Otázky na vyšší úrovni vnímání a myšlení jsou zaměřeny na interpretaci a vyžadují propojení předchozích zkušeností a znalostí dětí se slyšeným textem a následnou formulaci různých možných správných odpovědí: Co se mohlo stát? Proč to tak dopadlo?“ (Vondráková, 2016, s. 2).

Nejtěžší stupeň otázek se soustřeďuje na hodnocení. Po přečtení knihy by dítě mělo mít prostor vyjádřit svůj názor a zpětnou vazbu ohledně příběhu a myšlenek knihy. Své myšlenky by také mělo umět odůvodnit (proč ho zaujala tato část v knize? Apod.). „Toto vyžaduje nejen zvládnutí poslechu s porozuměním, ale vyžaduje především rozvinutou slovní zásobu a schopnost verbalizace myšlenek: Co si myslíš o? Co by se stalo, kdyby? Bylo správné, že?“ (Vondráková, 2016, s. 2).

Vondráková tedy shrnuje tento přístup takto: „Můžeme s dětmi přečíst desítky knih, nebudeme-li se však věnovat rozvoji dovednosti porozumění, jako bychom nepřečetli ani jednu“ (Vondráková, 2016, s. 2).

Děti se potřebují naučit nejen poslouchat, ale především slyšet, vnímat a přemýšlet. Pak budou mít dobrý základ naučit se, jak se učit.

6.2 Čtení dětem v rodině

Tuto studii zpracoval Mgr. Peter Gavora, který působí na fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Tuto studii zpracoval v rámci svého působení v ústavu školní pedagogiky. Studii poté otiskl časopis Pedagogická orientace ve svém 28. čísle v roce 2018.

Tato studie se zabývá situací ohledně čtení dětem v rodině. Cílem této studie, bylo zjistit příčiny, proč rodiče čtou svým dětem před spaním, jak často používají čtení jako nástroj, k uspávání dítěte a jaké čtenářské aktivity a praktiky rodiče volí. Peter Gavora oslovil do svého empirického výzkumu celkem 240 respondentů. Jednalo se především o rodiče dětí z mateřských škol. Jako hlavní výzkumnou metodu zvolil dotazník s celkem 52 položkami, které poté aplikoval do 17 proměnných.

Výsledné informace z výzkumu jsou podle Gavory vcelku potěšující. Gavora zjistil, že „většina zkoumaných rodičů čte dětem frekventovaně, dostatečně dlouho a číst začala v průměru před druhým rokem věku dítěte“ (Gavora, 2018, s. 25).

Děti, jejichž rodiče se stali respondenty tohoto výzkumu, dokonce vlastnily okolo 30 knih, což je podle Gavory (2018) potěšující zpráva. Ve svém výzkumu Gavora zjistil velmi „silné rozvojové a emocionální důvody pro dítě. Rodiče při čtení facilitují porozumění, podporují uvažování o postavách příběhu a stimulují dítě k vlastní naraci obsahu“ (Gavora, 2018, s. 25).

Důležitý bod tohoto výzkumu byla vlastní iniciace dětí, samostatné vyjadřování a realizování svého vlastního názoru. Gavora ve své studii zjistil, že „děti z tohoto výzkumného souboru projevovaly o čtení dosti velký zájem, v dyádě čtení se chovaly proaktivně, produkovaly vlastní verze příběhů a své rodiče při čtení monitorovaly“ (Gavora, 2018, s. 25).

Tento výzkum je koncipován podobně, jako výzkum této diplomové práce. Důležitý aspekt, ve kterém se oba výzkumy odlišují, je prostředí. Peter Gavora zkoumal problematiku čtenářství a čtení dětí v rodině. Výzkum této diplomové práce se zaměřuje na prostředí mateřské školy, se speciální komparací státního a soukromého předškolního zařízení.

6.3 Genetická metoda čtení a pasování na čtenáře

Ve druhé polovině roku 2020 jsem začala pracovat jako asistentka pedagoga a vychovatelka školní družiny na základní škole. Při své práci jsem se úzce podílela na vývoji pozitivního vztahu dětí ke čtení. Tento vztah je utvářen díky vzdělávacímu programu „Začít spolu“, který je na této základní škole realizován od roku 2005. „Jde o vzdělávací program zdůrazňující přístup k dítěti, partnerství školy, rodiny a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání.

Stavebními kameny programu podle Krejčové & Kargerové (2003, s. 35) jsou:

- individualizace práce
- chápání světa v souvislostech
- práce v centrech aktivity
- zapojení rodiny do programu školy

Tento vzdělávací program zahrnuje specifickou metodu výuky čtení. Jedná se o metodu genetického čtení. První zmínky o této metodě na našem území sahají až do 19. století. Tehdy český učitel František Kožíšek zpracovával své poznatky a zápisy, které získal při své práci s dětmi a zahrnul je do jednoho souboru metod/aktivit. O další rozvoj těchto postupů a aktivit se zasloužila Jarmila Wágnerová – došlo k tomu na přelomu 20. století. „Doktorka Wágnerová si nejprve vytvořila vlastní pracovní listy pro tento způsob čtení, pomocí nichž pak metodu na vybraných školách prakticky ověřovala. Zmíněný postup prvotního nácviku čtení oslovil

mnoho učitelů svou jednoduchostí a rychlým čtenářským postupem“ (Krejčová & Kargerová, 2003, s. 35).

Tato metoda je specifická tím, že přeskakuje fázi tvoření slov ze slabik. Děti díky této metodě sestavují z konkrétních písmen celé slovo, bez použití slabik. Takto to platí u všech písmen, výjimku tvoří měkké a tvrdé skupiny slabik, tyto slabiky se děti učí hromadně v centrech, s použitím pracovních listů a metodických příruček. Tento způsob výuky čtení je možné zpozorovat u dětí již v předškolním věku – takto se většina malých dětí pokouší sama naučit číst. Děti kolem sebe vnímají velká tiskací písmena, snaží se je jednotlivě pojmenovávat a díky tomu jsou potom schopná jednotlivá písmena spojit dohromady a tím vytvořit slovo. Spousta dětí se v předškolním věku naučí číst právě díky této metodě čtení. Ve škole se poté postupuje úplně stejně. „Zprvu se žáci učí postupně (vždy je probíráno pouze jedno písmeno) číst pouze písmena velké tiskací abecedy, která se skládají ve slova bez slabikování. Napsané slovo nejprve zřetelně rozloží na písmena – tzn. čtou jednotlivá písmena nahlas, a pak je sluchově složí rovnou v celé slovo“ (Krejčová & Kargerová, 2003, s. 35). Jakmile děti zvládnou bravurně velká tiskací písmena, přechází se k nácviku malých tiskacích písmen. Zde je výuka jednoduchá díky tomu, že velká a malá tiskací písmena jsou si tvarově podobná. Teprve až když děti zvládnou čtení malých a velkých tiskacích písmen se přechází na výuku písma psacího.

Děti na této základní škole se tedy učí číst a psát podle genetické metody čtení a psaní. Obvykle už po 3 měsících své školní docházky jsou některé děti schopné přečíst celé knihy. Své přečtené knihy poté představují svým spolužákům a paní učitelce na tzv. čtenářském kruhu, který je zahrnutý do center čtení a psaní vždy 1x týdně. Děti se učí samostatnosti a zodpovědnosti, svou přečtenou knihu zaznamenávají do čtenářských listů, kde vyjadřují své prožitky a dojmy z knihy, hodnotí její příběh a hlavní postavy knihy.

U příležitosti předávání pololetního vysvědčení čeká na děti také slavnostní pasování na čtenáře. Společenská akce se koná v hlavní hale školy a přihlížejí jí také rodiče a kamarádi malých čtenářů. Slavnostního pasování se účastní také rytíř řádu čtenářského, který děti slavnostně prohlásí za čtenáře. Spolu s ním se akce účastní princezny, které děti ošerpují. Děti se na tento den učí čtenářský slib: „Slibuji, ve jménu všech krásných knížek, pohádek, básniček a příběhů, že se budu vždy chovat jako rytíř řádu čtenářského, budu knížky opatrovat jako nejvzácnější poklady, budu je mít rád, budu se k nim chovat opatrně a s úctou. Tak slibuji“ (ZŠ a MŠ Praha 6, 2010).

Děti si z tohoto slavnostního dne odnáší šerpu, čtenářský slib a také knihu, která je vhodná pro první čtení. Tento slavnostní obřad děti motivuje k dalšímu samostatnému čtení, učí je zodpovědnosti a pozitivnímu přístupu k učení a knihám.

Empirická část

Teoretická část práce představila problematiku čtenářství a čtenářské gramotnosti. Vymezila rozdíly ve vzdělávání dětí ve státních a v soukromých předškolních zařízeních. A také popsala na konkrétní aktivity, které pomáhají čtenářskou gramotnost rozvíjet a formovat. Na základě těchto informací je cílem empirické části porovnat jednotlivé instituce a stanovit míru podpory v oblasti čtenářské gramotnosti u dětí v předškolního věku.

Empirická část práce se skládá ze 3 částí. První část obsahuje: popis a cíl výzkumu, výzkumné otázky, sběr dat, výzkumný soubor s přehledem participantů, spolehlivost a platnost výzkumu a etiku výzkumu. Druhá část se zabývá zpracováním a analýzou získaných dat. K analýze byla použita tematická analýza (Braun & Clark, 2006). Třetí část shrnuje výsledky výzkumu. Výsledky výzkumu jsou prezentovány ve dvou oblastech: státní MŠ a soukromá MŠ. Každá oblast analyzuje kategorie a podkategorie, které byly vytvořeny na základě rozhovorů s participanty a zodpovídá výzkumné otázky. Tyto dvě oblasti jsou následně porovnány v podkapitole komparace státní a soukromé MŠ.

7. Metodologie výzkumu

7.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je zjistit, jakým způsobem je rozvíjena čtenářská gramotnost u dětí předškolního věku, a to ve státních a soukromých zařízeních. Tento hlavní cíl je zjišťován prostřednictvím výzkumné otázky č.1, kterou tvoří pět dílčích otázek (viz níže).

Dílčím cílem je zjištění, zda je mezi těmito institucemi rozdíl ve formování čtenářství, tedy vztahu ke čtení. Tento dílčí cíl je zjišťován ve výzkumné otázce č. 2.

Výsledkem empirické části je porovnání těchto institucí z hlediska vedení a motivování dětí v oblasti čtenářské gramotnosti. Toto porovnání vede ke stanovení úrovně podpory a motivace v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti v jednotlivých institucích.

7.2 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1. – Jakým způsobem rozvíjí mateřská škola čtenářskou gramotnost u předškolních dětí?

- **DVO 1.** – Jakým způsobem se pedagogický pracovník podílí na rozvoji čtenářské gramotnosti u předškolních dětí?
- **DVO 2.** – Jak pedagogičtí pracovníci v mateřských školách chápou pojmy čtenářská gramotnost a čtenářství?
- **DVO 3.** – Jaký vztah ke čtení a knihám mají pedagogičtí pracovníci v mateřských školách.
- **DVO 4.** – Jaké techniky, nástroje a činnosti využívají pedagogičtí pracovníci v mateřských školách, pokud chtějí děti motivovat a podporovat je v oblasti čtenářské gramotnosti?
- **DVO 5.** – Jaké překážky a faktory komplikují rozvoj a podporu čtenářské gramotnosti u předškolních dětí?

Výzkumná otázka č. 2 – Zda a jakým způsobem mohou specifika státního a soukromého sektoru ovlivňovat podporu čtenářské gramotnosti?

7.3 Sběr dat

Pro sběr dat v empirické části výzkumu jsem se rozhodla zvolit metodu polostrukturovaného rozhovoru (příloha práce č. 4). Tento rozhovor „vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek“ (Švaříček a kol., 2007, s. 160). Všechny rozhovory byly vzhledem ke složité epidemiologické situaci díky onemocnění Covid-19 provedeny online, prostřednictvím platformy Skype a Microsoft Teams. Na těchto platformách probíhalo i nahrávání získávaných informací od participantů, které bylo odsouhlaseno prostřednictvím informovaného souhlasu. Tento souhlas obdrželi participanté před zahájením výzkumu. Průměrná délka jednoho rozhovoru byla 30 až 45 minut. Rozhovor byl rozčleněn do tří obsahových celků. Celkem rozhovor zahrnoval 30 otázek. Získaná data byla přepsána s ohledem zachování důvěrnosti osobních údajů. Veškeré osobní údaje participantů byly změněny, či vynechány, k jejich označení jsou použity pseudonymy.

7.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 10 participantek: učitelek v mateřských školách. Pro splnění účasti v tomto výzkumu bylo nutné splnit několik podmínek: participant, který je pedagogickým pracovníkem ve státním předškolním zařízení, a participant, který je pedagogickým pracovníkem v soukromém předškolním zařízení. Vybrané participantky stanovené kritérium splnily. Výzkumný vzorek se skládá z 10 žen, jejich věk je mezi 20 a 49 lety. Participantky jsou pedagogickými pracovníci předškolních zařízení alespoň jeden rok a pracují na hlavní pracovní poměr.

Výběr participantek proběhl na základě metody příležitostného výběru. Výběr se orientoval na osoby, které byly dostupné na základě osobní známosti, pracovních kontaktů či doporučení spolupracovníků. Participantky vyjádřily ochotu a zájem se výzkumu zúčastnit. Byly osloveny na základě osobního či písemného kontaktu skrze společné současné či bývalé pracovní prostředí. Participantky získaly ústně či písemně obecné informace o výzkumu a poté obdržely demografický formulář a informovaný souhlas se souhlasem nahrávání celého rozhovoru. (přílohy práce č.2 a č.3). Demografický formulář participantky vyplnily a odeslaly zpět. Souhlas s účastí v rozhovoru a souhlas s nahráváním interview byl zčásti poskytnut ústně přímo při rozhovoru, zčásti písemně: prostřednictvím podepsaného informovaného souhlasu.

7.4.1 Přehled participantek

Participantka	Věk	Typ školky	Pracovní pozice
Zuzana	23 let	Státní školka	Učitelka
Jana	23 let	Státní školka	Učitelka
Anežka	26 let	Státní školka	Učitelka
Iva	49 let	Státní školka	Učitelka
Lenka	20 let	Státní školka	Učitelka
Bára	21 let	Soukromá školka	Učitelka
Lucie	23 let	Soukromá školka	Učitelka
Sabina	35 let	Soukromá školka	Učitelka
Eva	24 let	Soukromá školka	Učitelka
Sofie	33 let	Soukromá školka	Učitelka

Tabulka 3.: Seznam participantek

7.4.2 Popis participantek

Státní školky

Zuzana pracuje ve státní mateřské školce jako učitelka. Pracuje ve školce, která sídlí v malé vesnici. Školka se zaměřuje na vzdělávací program Začít spolu. Dbají na individuální přístup k dětem a snaží se učit zážitkem (zážitková pedagogika). Pracují s dětmi v centrech, zaměřují se na vyvážený a strukturovaný denní režim. Zuzana má na starosti vytváření ŠVP a hudební či taneční aktivity s dětmi. ČG podporuje v dětech tak, že se jim snaží ve volných chvílích číst, má zkušenosti s mladším sourozencem.

Jana pracuje ve státní mateřské školce, která je rozdělená do dvou budov. Podle potřeby tedy působí na obou pracovištích. Školka nemá žádné zaměření. Jana vede dopolední kruh s dětmi a dále pohybové a taneční aktivity. S dětmi také chodí samostatně na procházky a stará se o samoobslužné činnosti dětí. ČG se snaží u dětí podporovat tak, že jim nabízí knihy při dopoledním kruhu, před spaním předčítá, zařazuje čtení knih do programu celého dne. Dětem, které nechtějí usnout nabízí knihy, které si společně s nimi prohlíží.

Anežka pracuje ve státní mateřské školce, která se zaměřuje na oblast logopedie. Dětem nabízí logopedické intervence. Anežka má na starosti propagaci a správu školkového webu, fotografuje akce školky či společný program a fotky umisťuje na web instituce. Anežka se dále ve školce stará o dětskou knihovnu, dodává do ní nové a zajímavé knihy, nabízí je dětem. ČG tedy podporuje u dětí tak, že se snaží, aby měly knihy po ruce celý den, prohlíží si je a povídají si o nich. Čtení je provází celým dnem.

Iva pracuje ve státní mateřské školce, která sídlí v malém městě. Školka nemá žádné zaměření. Iva se podílí na vytváření ŠVP a sestavování témat a aktivit do integrovaných bloků. Iva má na starosti školní knihovnu pro děti a zaměstnance, snaží se jí neustále doplňovat o nové zajímavé knihy, které vycházejí. Ve školce Iva pořádá dny s knihou, kdy si děti přinesou do školky své knihy a celý den s nimi pracují. Dále knihy dětem předčítá, prohlíží je a snaží se je zařazovat do jejich každodenního programu.

Lenka pracuje ve státní mateřské školce, která se zaměřuje na děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Podporují také ekologii a zařazují do svého programu prvky Začít spolu a prvky Montessori pedagogiky. Podporují u dětí jejich přirozený a harmonický vývoj. Spolupracují s mateřskou školou v Německu, se kterou si navzájem předávají zkušenosti. Lenka má na starosti celý denní režim, do něhož se snaží zařazovat čtení pohádek před spaním. Také si knihy s dětmi prohlíží, vysvětlují si společně nové pojmy a popisují obrázky.

Soukromé školky

Bára pracuje v malé soukromé školce. Jedná se o jednotřídku, ve školce se tedy zaměřují hlavně na individuální potřeby dětí. Bára má na starosti celý denní režim školky. Více se však soustředí na dramatické a hudební aktivity s dětmi. Podílí se na tvorbě ŠVP a témat do integrovaných bloků. V dětech podporuje zejména dramatické a hudební nadání. Dětem dále nabízí knihy v průběhu celého dne, předčítá je před spaním a prohlíží si je s nimi, pokud mají volnou hru.

Lucie pracuje v soukromé školce, která se nachází v rodinné vile. Školku vede majitelka v důchodovém věku společně se svým manželem. Dětem nabízí program „jako u dědy a babičky“. Školku navštěvuje malý počet dětí, velký důraz je zde kladen na rozvoj individuálních potřeb dětí. Lucie se věnuje chodu celého dne ve školce. Snaží se knihy zařazovat do jejich každodenního programu, dětem čte před spaním, knihy si společně s dětmi prohlíží a povídají si o nich.

Sabina pracuje v soukromé školce, která je rozdělená na dvě budovy. Sabina působí ve třídě pro předškoláky. Školka se zaměřuje na kreativní a tvořivé činnosti. Lucie se soustředí právě na kreativní činnosti s dětmi a odpoledne vede výtvarný kroužek. Vztah ke čtení u dětí podporuje tak, že dětem nabízí knihy či jim je předčítá před spaním. S předškoláky se soustředí na oblast jemné motoriky, učí děti držet správně tužku, pracují s různými pracovními listy, kde se děti učí základy psaní a čtení.

Eva pracuje v soukromé česko-anglické školce. Školka se zaměřuje se na to, aby se děti od útlého věku učily angličtinu přirozenou cestou, právě tím, že ji slyší v každodenním používání. Ve třídě je jeden český učitel a jeden rodilý mluvčí. Děti tak anglický jazyk slýchají každý den ve svém běžném režimu a postupně se ho samy učí používat. Eva se podílí na chodu celého dne, nejvíce však s dětmi vyrábí a tvoří a v odpoledních hodinách se věnuje kroužku vaření. Eva čtení zařazuje do integrovaných bloků, dětem čte před spaním a prohlíží si s nimi knihy a encyklopedie. Ve školce je také kroužek pohádkové čtení, který vede externí lektorka.

Sofie pracuje v malé soukromé lesní školce. Soustřeďují se na přirozený vývoj a individualitu dětí. Děti nemají pevně stanovený režim dne, mají možnost si říct, jak svůj den stráví a jaké činnosti chtějí dělat. Sestavují se svůj den do tzv. tematických bloků, ve kterých pak celý den pracují. Svůj den tráví převážně v přírodě a v lese. Sofie se podílí na vytváření ŠVP, vede integrované bloky a ranní kruhy s dětmi. Dětem předčítá pohádky před spaním, nabízí je dětem během dne, když je volná hra, má na starosti akci týden s knihou, kdy si děti přinesou své knihy a celý týden se s nimi pracuje.

7.5 Spolehlivost a platnost výzkumu

Po vytvoření témat a jednotlivých otázek rozhovoru jsem se rozhodla vytvořit pilotní výzkum, kterým jsem chtěla ověřit validitu a reliabilitu otázek. Zkoumala jsem, zda jsou otázky správně formulované, pro účastníky výzkumu srozumitelné a zda díky nim získám potřebné informace, které potřebuji k zodpovězení výzkumných otázek. Pilotního výzkumu se zúčastnily 2 participantky, které splnily požadovaná kritéria výzkumu.

Při vedení pilotního rozhovoru jsem si ověřila srozumitelnost otázek, některé jsem drobně upravila díky zpětné vazbě obou participantek. Jednalo se především o drobné formální úpravy, které vedly k lepšímu pochopení otázek a k přesnějšímu vyjádření odpovědí účastníků.

7.6 Etika výzkumu

V rámci zachování osobních údajů všech participantek jsem při prepisech rozhovorů pracovala pouze s jejich pseudonymem, věkem a pracovištěm (státní MŠ, soukromá MŠ). Participantky tuto skutečnost odsouhlasily. Účastnice výzkumu obdržely před zahájením rozhovoru informovaný souhlas, ve kterém vyjádřily svou účast ve výzkumu a souhlasily s nahráváním celého rozhovoru. Některé participantky svůj souhlas vyjádřily ústně, na začátku rozhovoru. Další účastnice, které měly možnost podpisu a oskenování formuláře, svůj souhlas vyjádřily písemně. Informovaný souhlas je součástí příloh této práce (Příloha č. 3). Podepsané formuláře jsem archivovala z důvodu ochrany osobních údajů. Nahrávky rozhovorů jsem po přepisu jednotlivých rozhovorů smazala.

Ve výzkumné části nejsou zmíněny konkrétní názvy školek, ve kterých vybrané účastnice výzkumu pracují. Vzhledem k citlivým informacím, které při rozhovoru zazněly, by tyto poznatky mohly poškodit dobré jméno jednotlivých školek. Při zpracování dat je použito pouze označení státní školka a soukromá školka, či je použit jen drobný popis zařízení, např. zaměření školky.

8. Analýza dat

8.1 Tematická analýza

Řiháček (2013) v monografii *Kvalitativní analýza: Čtyři přístupy* podrobně popisuje techniku otevřeného kódování, která charakterizuje tematickou analýzu. „Název „otevřené kódování“ vyjadřuje nastavení výzkumníka, který je v této fázi analýzy otevřen objevování nových významových jednotek a utváření dalších konceptů“ (tamtéž, s. 49). Řiháček stanovuje 5 kroků, které celý proces provázejí.

První krok spočívá v hledání významových jednotek, „tj. úseků v analyzovaném textu nesoucích informaci ve vztahu k výzkumné otázce“ (Řiháček, tamtéž, s. 48). Jednotka, která bude mít nějaký význam, se označí a stručně pojmenuje, tzv. okóduje. „Kód by měl výstižně shrnovat podstatu významové jednotky tak, jak jí jako výzkumníci v danou chvíli rozumíme“ (Řiháček, tamtéž, s. 48). Kód by měl být krátký a neměl by obsahovat víceslovné názvy. Kód slouží jako pomůcka pro lepší třídění a orientaci v získaných datech. Pojmenování kódu lze učinit podle vlastního uvážení, či podle autentických slov participantů, kteří se zúčastnili výzkumu. Tento způsob se označuje jako „in vivo kód“, o kterém mluví ve své knize i Strauss a Corbinová (1999).

Další fáze spočívá v rozpracování kódů po obsahové stránce. Kód by v sobě měl obsahovat alespoň dvě shodná vyjádření participantů. Měl by být jasný a pochopitelný. „V této fázi již obvykle nedochází ke tvorbě nových konceptů. Výzkumník se soustředí na rozvíjení vlastností a dimenzí již existujících konceptů“ (Řiháček, 2013, s. 49). V této fázi se může stát, že dojde k přetvoření, nebo dokonce k odstranění některých kódů, které již nevyhovují potřebám výzkumu. Kódy jsou následně zařazovány do kategorií. Kategorie v sobě poté sdružují několik kódů, které jsou si významově podobné a utvářejí svým vyjádřením danou kategorii. Vytvořené kategorie by vždy měly odpovídat potřebám výzkumných otázek a měly by se vztahovat k cíli celé práce. „Proces končí v okamžiku, kdy nová data přestávají z analytického hlediska přinášet nové informace. V tu chvíli můžeme mluvit o tom, že jsme dosáhli teoretické nasycenosti“ (Řiháček, tamtéž, s. 51).

Třetí krok už spočívá ve formulaci teorie. V této fázi je dobré si stanovit ústřední kód, kategorii, na které celý výzkum stojí a plní cíl práce. „Ústřední koncept poté propojujeme a integrujeme s ostatními koncepty do výsledné teorie, a to tak, aby tato teorie co nejlépe a nejvýstižněji odpovídala na výzkumnou otázku“ (Řiháček, tamtéž, s. 52). V této fázi už se soustředíme pouze na vybraná fakta a pracujeme selektivně, proto tuto techniku nazývá Strauss a Corbinová (1999) jako selektivní kódování.

Čtvrtá fáze prezentuje ukázkou analýz, tj. ukázkou úryvků jednotlivých rozhovorů, které spadají pod vytvořené kódy a hlavní kategorie. Ukázky by měly být krátké a co nejvíce by měly vystihovat podstatu a význam konkrétního kódu.

Poslední fáze spočívá v prezentaci výsledků. Výslednou teorii popisujeme nejčastěji v písemné podobě, je ale možnost použít i grafické zpracování. Grafické znázornění je velice ceněný prvek, který napomáhá větší přehlednosti a pochopitelnosti prezentovaných výsledků. „Prezentace teorie musí být pro čtenáře srozumitelná sama o sobě, tj. i bez znalosti procesu analýzy“ (Řiháček, tamtéž, s. 53).

8.2 Techniky analýzy dat

Data, která jsem získala z rozhovorů, jsem z nahrávek přepsala a poté zpracovala technikou kódování. „Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Je to ústřední proces tvorby teorie z údajů“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 39).

Konkrétně jsem zvolila postup otevřeného kódování. Švaříček označuje otevřené kódování jako proces, kdy je „text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček et al., 2007, s. 211). O technice otevřeného kódování hovoří také Strauss, který jej definuje jako „část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 43). Řiháček se ve své monografii také zabývá otevřeným kódováním, konkrétně však jejím cílem. Říká, že „cílem je konceptualizovat naše data, tj. postupně vytvořit pojmy, které zachycují „esenci“ konkrétních analyzovaných událostí či jevů. Vytváříme pojmy, které jsou induktivně zakotveny v datech, ale samy o sobě mají abstraktní povahu, protože vyjadřují myšlenku, princip či zkušenost, platnou napříč různými událostmi či situacemi“ (Řiháček, 2013, s. 48).

Data jsem následně zpracovala technikou vyložení karet. Tato metoda spočívá v tom, že „výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“ (Švaříček et al., 2007, s. 226).

Níže uvedená tabulka představuje ukázkou 3 kategorií a konkrétní popis kódů.

Kategorie	Podkategorie	Kódy
Aktivity související se čtenářskou gramotností v MŠ	<ul style="list-style-type: none"> – Aktivity MŠ, které záměrně podporují ČG – Čtení před spaním – Aktivity související se čtením aplikované při integrovaném bloku – Interaktivní techniky čtení 	<ul style="list-style-type: none"> – Prohlížení, kruh, knižní den, básničky, portfolio – Audioknihy, předčítání, hraná pohádka, kartičky – Vyprávění, výklad, dramatizace, komunikace. – Tempo, intonace, shrnutí, obrázky, kreslení, ponaučení
Pohled pedagogů na čtenářskou gramotnost	<ul style="list-style-type: none"> – Názor na čtenářskou gramotnost – Názor na čtenářství – Vztah ke čtení 	<ul style="list-style-type: none"> – Schopnost, chuť formování, orientace, příprava na ZŠ – Skládání písmen, získaná schopnost, cesta, propojení – Relax, čas, inspirace, vášně, studium, čtenářský deník
Zaměření MŠ		<ul style="list-style-type: none"> – Lesní MŠ, jazyková, logopedická, žádné
Pozitivní vliv na vývoj čtenářské gramotnosti	<ul style="list-style-type: none"> – Oblasti, které dítě rozvíjí čtením – Faktory podporující ČG 	<ul style="list-style-type: none"> – Samostatnost, slovní zásoba, fantazie, paměť, percepce – Rodina, vrstevníci, knihovna, genetika, tábory
Překážky v rozvoji čtenářské gramotnosti	–	<ul style="list-style-type: none"> – Finance, podpora vedení, stres, věk dětí, další vzdělávání, pracovní kolektiv, rodina, média

Tabulka 4.: Ukázkou kategorií, podkategorií a kódů

V práci je dále používána tabulka pouze s číselným označením jednotlivých kódů. Číselný seznam kódů je součástí příloh této práce. (příloha č. 1).

9. Výsledky výzkumu

Tato kapitola se skládá ze 2 částí: výsledky výzkumu ze státní MŠ a výsledky výzkumu ze soukromé MŠ. Každá část obsahuje analýzu rozhovorů a zodpovězení výzkumné otázky č. 1. a jejích 5 dílčích otázek. Zodpovězení výzkumné otázky č. 2. zahrnuje podkapitola „Komparace státní a soukromé MŠ.“

9.1 Výsledky výzkumu státní MŠ

9.1.1 Kategorie, podkategorie a kódy státní MŠ

Tabulka č. 5 zobrazuje kategorie, podkategorie a kódy, které byly sestaveny metodou vyložení karet z rozhovorů s participanty, kteří pracují ve státní MŠ.

Kategorie	Podkategorie	Kódy
Aktivita související se čtenářskou gramotností v MŠ	<ul style="list-style-type: none">– Aktivita MŠ, které záměrně podporují ČG– Čtení před spaním– Aktivita související se čtením aplikované při integrovaném bloku– Interaktivní techniky čtení	<ul style="list-style-type: none">– 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56– 1, 2, 3, 4, 5, 6– 57, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67– 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76
Pohled pedagogů na čtenářskou gramotnost	<ul style="list-style-type: none">– Názor na čtenářskou gramotnost– Názor na čtenářství– Vztah ke čtení	<ul style="list-style-type: none">– 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17– 106, 107, 108, 109, 112, 114– 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28
Zaměření MŠ		– 96, 97, 101, 102, 105
Pozitivní vliv při vývoji čtenářské gramotnosti	<ul style="list-style-type: none">– Oblasti, které dítě rozvíjí čtením– Faktory podporující ČG	<ul style="list-style-type: none">– 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 41– 117, 118, 119, 120, 121, 125, 126
Překážky v rozvoji čtenářské gramotnosti		– 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

Tabulka 5.: Kategorie, podkategorie a kódy státní MŠ

9.1.2 Výsledky analýzy rozhovorů

Tato část práce představuje a popisuje 5 kategorií a jejich podkategorií, které jsem vytvořila na základě rozhovorů s participanty, kteří pracují ve státní MŠ. Popis kategorií je doplněn o ukázky z rozhovorů.

- **Kategorie č. 1.** – Aktivita související se čtenářskou gramotností v MŠ
- **Kategorie č. 2.** – Pohled pedagogů na čtenářskou gramotnost
- **Kategorie č. 3.** – Zaměření MŠ
- **Kategorie č. 4.** – Pozitivní vliv při vývoji čtenářské gramotnosti
- **Kategorie č. 5.** – Překážky v rozvoji čtenářské gramotnosti

Kategorie č. 1. – Aktivita související se čtenářskou gramotností v MŠ

Tato kategorie popisuje aktivity, které školka zahrnuje a aplikuje do svých činností s dětmi a podporuje je tak v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti. Tato kategorie se dělí na čtyři podkategorie:

První podkategorie má název: Čtení před spaním. Tato podkategorie se zabývá zejména tím, zda ve školkách využívají knihu jako prostředek k uspávání dětí, nebo zda raději využívají audio či hranou pohádku. Zuzana se ve své práci přiklání k předčítání knih: *„Rozhodně mám radši, když mám knihu v ruce a můžu dětem třeba ukázat obrázky, můžu si hrát s tím textem (intonace apod). V dnešní době jsou děti více zvyklé na digitální věci, takže mi přijde obyčejná knížka jako vzácnost. Samozřejmě CD ve školce máme a když mám nějaký náročnější den, tak jim pohádku na CD prostě pustím. Ale nelíbí se mi, pokud jsou v té audio pohádce nějaké doprovodné zvuky a hudba – ruší poté děti od spánku, rozptylují je.“* Jana v rozhovoru popisuje svou zkušenost s audio knihami: *„Vím, že jsme to také zkoušeli, ale mám zkušenost, že je to pro děti natolik záživné, že nemohli usnout, mají problém u toho zabrat. Myslím si, že do školky to určitě nepatří, spíše do rodiny. Pokud v rodině není čtení, tak alespoň pohádky ve formě audia jsou fajn.“* Anežka se naopak vyjadřuje k audioknihám pozitivně a vyzdvihuje hlavně kombinaci metod předčítání z knihy a pouštění audiopohádek: *„Já si myslím, že to vůbec není na škodu. Sama vždycky dětem nejdřív přečtu pohádku z knížky, prohlédneme si obrázky a potom, aby vlastně měly tu chvíli na to si odpočinout, tak pustím ještě audio pohádku, tak děti, které to potřebují usnou a ty, které to nepotřebují, tak aspoň poslouchají ten příběh. A vlastně jako na té audio pohádce já si udělám svoje věci, které potřebuji, ušetří mi to čas. A myslím si, že taková kombinace není vůbec na škodu. Asi by mě mrzelo, kdyby někdo pouštěl jenom tu pohádku a vynechával tu čtenou formu.“*

Druhá podkategorie se zaměřuje na aktivity, kterými školka záměrně rozvíjí čtenářství a čtenářskou gramotnost u dětí. Participanté se také vyjadřují, zda jim tato podpora přijde kvalitní a záměrná. Ve školce, kde působí Anežka se snaží následovně: *„Naším záměrem, stejně tak jako každé školky, je děti co nejvíce vést ke čtení a knihám (otázka je, jestli to funguje i v praxi, což je pak druhá věc). Hodně se zaměřujeme na čtení pohádek, vyprávění, prohlížení knih apod.“* Kvalitu a rozsah působení hodnotí takto: *„určitě by se dalo udělat více, možná i lépe, ale tím si nejsem úplně jistá, nezjišťovala jsem jiné a lepší možnosti. Ale určitě si myslím, že naše práce by se dala zařazovat do toho lepšího průměru.“* Iva nepopisuje konkrétní činnosti, které by měly vliv na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti, myslí si totiž že: *„Všechny činnosti napomáhají k rozvoji ČG, ať už to jsou společenské hry, hry s pravidly, volná hra, řízené činnosti. Ve všech těchto se činnostech se čtení objevuje a promítá se v nich. Děti mají k dispozici širokou škálu knih, hledají informace pomocí obrázků – různé druhy ilustrací nutí více přemýšlet.“* Nad otázkou, zda jejich podpora dostatečná a kvalitní se příliš dlouho nerozmýšlí a odpovídá: *„Podporu hodnotím velmi dobře. Myslím si, že oblasti ČG věnujeme velký prostor, u předškoláků dokonce někdy i nadbytečný.“*

Třetí podkategorie se soustředí na aktivity, které formují čtenářství a čtenářskou gramotnost a školka je zařazuje do svých denních integrovaných bloků, tj. část dne, kdy probíhá společný vzdělávací program pro všechny děti. Program je koncipován dle ŠVP, který vychází z RVP. Kombinuje mnoho vzdělávacích metod a aktivit. Jana odpovídá následovně: *„To si myslím, že ne, vždycky jenom před spánkem. Možná jenom v pár případech na kruhu, když máme nějaké konkrétní téma, tak do něj zapojíme knihy.“* Anežka, která má sama velice pozitivní vztah ke čtení, odpovídá nadšeně: *„Určitě, jojo. Záleží vždycky na tématu a jestli se čtení do tohoto tématu hodí, ale třeba zmíním poslední zkušenost, kdy jsme měli téma záchranné složky, kdy jsme si říkali o hasičích, policistech a záchranářích. Chtěla jsem tak děti seznámit s příběhem, takže jsem jim přečetla příběh o neposlušném zajíčkově, který obsahoval plno věcí, co by děti neměly dělat a chtěla jsem po dětech, aby na ty věci přišly, takže vlastně čtení, prohlížení, vyprávění – řekla bych, že několikrát do týdne nás to provází jak tou hlavní řízenou činností, tak i tou volnou“.* Lenka a Iva odpovídají shodně: *„Čtení jako hlavní aktivitu během řízených činností rozhodně používáme často. Čteme nejvíce pohádku, ke které používáme interaktivní kartičky na udržení pozornosti. Poté třeba na pohádku hrajeme divadlo a dramatizujeme ji. Nebo si listujeme v dětských encyklopediích a časopisech.“*

Poslední podkategorie jsou interaktivní techniky, které učitelky používají při čtení knih. Zuzana rozlišuje používání interaktivních technik při četbě před spaním a při řízení činnosti: *„To záleží, při spaní čtu vkuse a snažím se alespoň intonovat, aby ten příběh byl zajímavější,*

ale když se jedná o tu hlavní aktivitu během řízené činnosti, tak se zeptám těsně před koncem: jak si myslíte, že to asi dopadne. Nebo nechám děti převyprávět příběh, vyjmenovat hlavní postavy, aby zkusily najít nějaké ponaučení – aby ho samy dokázaly vysvětlit. – tohle spíše ale až na konci příběhu, nebo těsně před koncem čtení.“ Jana volí interaktivní techniky minimálně: *„Spíše čtu celý ten text, maximálně do něj přidám nějaké citoslovce, aby děti zpozorněly, jinak ale nic.“* Za to Anežka používá hned několik způsobů, díky kterým je čtení pro děti zajímavější: *„Určitě vkládám do čtení interaktivní techniky, během toho třeba čtu jen nějaký úsek knížky, nebo jsou to knížky na pokračování. A v průběhu čtení vyhodnotím, že děti nerozumí nějakému slovu, tak se zeptám, jestli to slovo znají, vysvětlíme si ho. Jestli ví, co se tam děje, jestli si myslí, jak to dopadne, hlavní postavy. Snažím se dovysvětlovat děj, postavy. Příběhu určitě věnujeme pak i další čas.“*

Kategorie č. 2. – Pohled pedagogů na čtenářskou gramotnost

Tato kategorie se dělí na 3 podkategorie, díky kterým je možné získat pohled učitelů na čtenářskou gramotnost. Kategorie zahrnuje jejich názor na čtenářskou gramotnost a čtenářství a také jejich osobní vztah ke knihám.

První podkategorie je názor pedagogů na čtenářskou gramotnost. Rozhovor zjišťoval, zda vůbec participanté znají tento pojem a jak by jej definovali. Zuzana nad pojmem musela delší chvíli přemýšlet, poté odpověděla: *„Jako lajk bych řekla, že ČG je vzít knihu do ruky, začít číst, mít základní přehled o pohádkách a knížkách. Mít přehled o tom, co v těch knihách najdu. Jako učitelka tam spíše ještě hledám i věci, které ty děti mají nějakým způsobem rozvíjet a formovat.“* Pro Ivu je tento pojem známý a odpovídá: *„Tak pod čtenářskou gramotností si představuji vytváření vztahů a postojů v činnostech, nějakou vzdělanost, která pomáhá k rozvoji ČG. Získávání vědomostí, dovedností a návyků, které rozvíjejí komplexně osobnost dítěte a jeho vztah ke ČG.“* Lenka musí nad otázkou přemýšlet delší chvíli, poté odpovídá: *„Pojem čtenářská gramotnost je pro mě rozhodně příprava dětí na ZŠ, ale také i to, že dětem ve školce čteme, zapojujeme témata pohádek a samozřejmě i divadla.“*

Druhá podkategorie má stejný charakter jako první, tentokrát se však jedná o názor participantů na pojem čtenářství, co si pod pojmem představí a zda ho vůbec znají. Jana odpovídá následovně: *„Čtenářství mi přijde jako něco, čemu se chce člověk věnovat, jako když se řekne rybářství, něco zájmového. Takže bych to brala jako něco zájmového, čemu se chce ten člověk věnovat, v tomhle případě teda čtení časopisů a knih. A když to srovnám s tou ČG, tak spíš asi jde o to chápání textu, ve čtenářství vidím spíše tu zálibu chtít to dělat, a v té gramotnosti spíš ten um, umět to dělat.“* Podobný názor má také Zuzana, která ve slově

čtenářství také spatřuje nějaký zájem a zálibu. Anežka vidí podstatu pojmu poněkud odlišně: „Čtenářství už asi souvisí vyloženě s nějakým skládáním písmen a skládáním slabik do slov, což už se pak týká dětí v 1. třídě ZŠ. A rozdíl mezi čtenářstvím a ČG – ČG vidím jako získanou schopnost a čtenářství je možná ten proces, kterým se dostáváme ke ČG.“ Iva a Lenka ve svých odpovědích shodně uvádí myšlenku Anežky, že se jedná o získanou schopnost a tvoření slov a vět.

Poslední podkategorie se týká osobního vztahu pedagogů ke čtení a knihám. Jana hodnotí svůj ke čtení velmi kladně: „Ke čtení mám dobrý vztah, protože už od malička jsem vyhrávala nějaké ceny za čtení. Na 1. stupni ZŠ jsem měla nejvíce přečtených knížek ve čtenářském deníku.“ Anežka je velký milovník čtení a knih, odpovídá následovně: „Čtení je podle mě něco, bez čeho se neobejde nikdo, já sama mám ke čtení kladný vztah. Čtu ráda, i když v poslední době méně, než bych chtěla, protože na to prostě není čas. A vlastně ke čtení se snažím vést i děti.“ Iva a Zuzana odpovídají shodně, také mají velmi kladný vztah ke čtení. Lenka má na tuto otázku opačný názor: „Ke čtení jsem nikdy neměla moc kladný vztah, ale poslední dobou a se vzrůstajícím věkem můj zájem stoupá. Má pozornost se spíše směřuje na odborné knihy a dětskou literaturu.“ Participantky shodně uvádějí, že čtení patří mezi náročnější činnosti, u nichž je potřeba velká dávka soustředění, proto uvádějí, že čtou maximálně 3 až 7 hodin týdně.

Kategorie č. 3. – Zaměření MŠ

Tato kategorie popisuje zaměření MŠ, ve kterých participantky pracují. Jelikož se jedná o státní MŠ, které spíše zaměření nemají, odpovídají pedagožky téměř shodně. Ve školce se zaměřením pracují pouze dvě z nich: Anežka a Zuzana. Anežka pracuje ve školce, kde se „Hodně zaměřuje na logopedii, jedna pracovnice je speciálně vyškolená na oblast logopedie, takže máme logopedickou intervenci. Což je velké plus pro naši školku. Jsme tedy státní škola s logopedickým zaměřením.“ Zuzana odpovídá: „Naše školka jede podle programu „Začít spolu“, dbají na individuální potřeby a zájmy dětí. Zaměření na přímé zážitky dětí – zážitková pedagogika.“ Iva, Lenka a Jana odpovídají téměř podobně: „Ne, jsme klasická mateřská škola, která jede podle RVP, ze kterého si děláme vlastní ŠVP.“

Kategorie č. 4. – Pozitivní vliv při vývoji čtenářské gramotnosti

Kategorie č. 4 zahrnuje dvě podkategorie, které se podílí na pozitivním rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti u dětí.

První podkategorie se týká oblastí, které jsou u dětí rozvíjeny prostřednictvím čtení a formováním čtenářské gramotnosti. Zuzana zmiňuje několik oblastí, které jsou u dětí rozvíjené: „*Určitě rozvíjí představivost, fantazii, nějakou poslušnost, to že si dítě dokáže zapamatovat příběh od začátku do konce. Že ho poté zvládne převyprávět, vytvořit souvislé věty.*“ Anežka rozhodně vyzdvihuje pozitivní vliv čtení na děti: „*Myslím si, že dítě by mělo mnohem víc trávit volný čas čtením knih než sledováním televize. A určitě mít od malička nějaký vztah ke knihám je důležitý třeba pro školní úspěšnost.*“ Ostatní participantky odpovídají téměř shodně: „*Určitě. Čtení neodmyslitelně patří k rozvoji dětské osobnosti. Ve starším věku je potom čtení spojováno s literární výchovou. Čtení formuje dětskou osobnost.*“

Druhá podkategorie pod sebe zařazuje faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost u dětí. Všechny participantky se shodně vyjadřují, že: „*Základ je určitě v rodině, rodič by měl být určitě vzorem pro to dítě a potom se to odvíjí i od toho, když rodič nezačleňuje knihu např. do uspávání.*“ Dále odpovídají, že: „*Mimo rodinu a školu třeba ještě knihovna, která občas pořádá nějaké semináře pro děti, které se týkají čtení. A dále třeba ještě DDM – nějaké kroužky s tematikou čtení.*“ Objevily se také odpovědi, které označovaly jako jeden z faktorů MŠ: „*Školka může dítě formovat pestrou nabídkou aktivit, poskytováním nových podnětů, a také kolektivní spoluprací. Ale vše začíná v rodině, takže školka bude vždy na druhém místě.*“

Kategorie č. 5. - Překážky v rozvoji čtenářské gramotnosti

Poslední kategorie popisuje negativní faktory a překážky, které zabraňují vývoji čtenářství a čtenářské gramotnosti. Všechny participantky se ve svých odpovědích shodují na tom, že největší překážkou jsou rodiče. Zuzana odpovídá: „*Určitě to jsou rodiče. My se třeba snažíme ve školce vést děti k nějakému čtení a když nemáme spolupráci rodičů, není tam to pochopení od nich, že my se snažíme něco rozvíjet, tak to prostě nejde. Když je poprosím, aby dětem více četli, tak se rodiče třeba zaseknou, nechťejí. Nebo to slíbí, že budou číst a poté nečtou.*“ Jana tento názor ještě doplňuje: „*V dnešní době určitě telefony, celkově média. Taky někdy zlobivé dítě dokáže narušit průběh aktivity a činnosti.*“ A Anežka přidává osobní zkušenost: „*No tak stalo se mi už, že jsem třeba četla příběh a starší děti to už nebavilo a když to dají najevo, tak nedávají tolik pozor, nevěnují pozornost tomu čtení a poslouchání, začnou dělat různé věci kolem, takže k tomu strhnou i ty mladší děti a pak už je ta koncentrace na to čtení tak špatná, že ve finále to čtení nemá vůbec význam. A děti, když neposlouchají ten příběh, tak s tím pak dále nemůžeme pracovat, takže to pak naruší následnou dramatizaci např. apod.*“

9.1.3 Zodpovězení výzkumné otázky č. 1.

Následující podkapitola se zaměřuje na zodpovězení výzkumné otázky prostřednictvím dat a informací získaných od participantů pracujících ve státních zařízeních. Na zodpovězení výzkumné otázky č. 1. se podílí pět dílčích výzkumných otázek, které společně utvářejí její odpověď.

Výzkumná otázka č. 1. – Jakým způsobem rozvíjí mateřská škola čtenářskou gramotnost u předškolních dětí?

- **DVO 1. – Jakým způsobem se pedagogický pracovník podílí na rozvoji čtenářské gramotnosti u předškolních dětí?**

Ze zjištěných dat vyplývá skutečnost, že pedagog ovlivňuje čtení a ČG u dětí, pokud má sám ke čtení a ČG osobní vztah. Pokud pedagog inklinuje spíše k jiným druhům aktivit, např. kreativní, hudební, dramatické apod., zařazuje do denních programů raději tyto aktivity. Tuto odpověď dokumentují následující úryvky z rozhovorů. Zuzana: *„vzhledem k tomu, že jsem směřující spíše k hudbě, tak se snažím zařazovat do programu aktivity zaměřené na zpěv a tanec, kde je to více pohybové, aby se děti zapojily.“* Anežka: *„Čtení je podle mě něco, bez čeho se neobejde nikdo, já sama mám ke čtení kladný vztah. A vlastně i proto, se ke čtení snažím vést i děti ve školce tím, že čtení zařazuji do našich každodenních společných bloků.“*

- **DVO 2. – Jak pedagogičtí pracovníci v mateřských školách chápou pojmy čtenářská gramotnost a čtenářství?**

Z odpovědí participantek je patrné, že pedagogičtí pracovníci nemají zcela jasnou představu o tom, co je to čtenářská gramotnost a čtenářství. Jejich odpovědi se definicím těchto pojmů blížily, avšak přesnou definici zcela nevystihly. Odpověď Anežky: *„Když se řekne čtenářská gramotnost, tak mě napadne nějaká schopnost umět číst, ale hlavně umět si poradit s tou knihou.“* Jana: *„Tak pod čtenářskou gramotností si představuji nějaký základ pro základ čtení. Vnímám v tom prostě nějaký základní balíček dovedností potřebných pro čtení a budoucí život.“* Z uvedených odpovědí je patrné, že participantky alespoň zkráceně dokážou definovat pojem čtenářské gramotnosti. S pojmem čtenářství, se většina participantek dosud nesetkala a vyjádření podstaty pojmu je vyvedlo z míry. Iva: *„Čtenářství je již konkrétní část, ke které se dostaneme, pokud budeme rozvíjet ČG.“* Lenka: *„Řekla bych, že čtenářství je spíše záležitostí ZŠ a týká se už spíše čtení jako takového.“*

– **DVO 3. – Jaký vztah ke čtení a knihám mají pedagogičtí pracovníci v mateřských školách.**

Z odpovědí participantek je viditelné, že čtení je nedílnou součástí jejich života a považují jej za něco velmi důležitého. Některé participantky se také vyjádřily o pozitivním vlivu čtení na jejich osobnost. Iva: *„Kniha mě provází celý život, už odmala jsem si ráda četla, knihu jsem brala do ruky pokaždé, když jsem měla volnou chvíli. Knihy mi rozšířily obzory, slovní zásobu. Kniha člověka vtáhne do jejího světa, takže rozvíjí fantazii a kreativní myšlení. Určitě jsem díky knihám sečetlala a více vzdělaná.“* Lenka: *„Ráda si čtu ve volném čase, nejvíce beletrii, čtení mě uvolňuje a cítím se pak vždy relaxovaná. V poslední době jsou knihy více a více mým zdrojem seberozvoje.“*

– **DVO 4. – Jaké techniky, nástroje a činnosti využívají pedagogičtí pracovníci v mateřských školách, pokud chtějí děti motivovat a podporovat je v oblasti čtenářské gramotnosti?**

Participantky se ve svých odpovědích shodně vyjadřují, že používají mnoho podpůrných nástrojů a pomůcek, díky kterým čtení dětem ozvláštňují a dělají ho atraktivnějším. Zuzana: *„Určitě je dobré zpestřit čtení, takže třeba ke čtení použít maňásky – maňásek může číst knížku. Nebo maňáska půjčit dětem, ukázat maňásky hlavních hrdinů a děti se na ně dívají při čtení a mají zhmotnění těch postav, které vystupují v příběhu. Nebo poté zvukové elementy – Orffovy nástroje (děšť apod). Nebo také obrázky a kartičky.“* Anežka: *Co se mi hodně osvědčilo, tak jsou kartičky s obrázky, kde se vždycky něco změnilo a děti je mají velmi rádi, vlastně si tím trénují i paměť, komunikaci, má to hodně pozitivních aspektů.“*

– **DVO 5. – Jaké překážky a faktory komplikují rozvoj a podporu čtenářské gramotnosti u předškolních dětí?**

Participantky se shodují na tom, že největší překážkou v rozvoji ČG je uspěchanost doby a moderní technologie, které zasahují do našich životů. Školka se tak musí snažit tyto faktory zastínit tím, že bude děti podporovat a nabízet jim dostatek podnětů a prostředků ke správnému rozvoji jejich osobnosti. Iva: *„Děti dnes tráví více času u televize, u počítače, ve dvou letech dostávají tablety a některé pomalu ani neví, co je to kniha, nebo co je to hrát si s kamarády na písku.“* Lenka: *„Rozvoj určitě v některých školkách komplikuje nezáměr a nedostatečně rozmanitá nabídka aktivit pro čtenářskou gramotnost.“*

Výzkumná otázka č. 1. – Jakým způsobem rozvíjí mateřská škola čtenářskou gramotnost u předškolních dětí?

Odpovědi na dílčí otázky zahrnuté ve VO č. 1 poskytují lepší možnost reagovat na uvedenou VO. Z odpovědí participantek vyplývá, že na rozvoji ČG ve státních MŠ má vliv řada skutečností: postoj pedagogického pracovníka ke čtení, jeho osobní vztah ke čtení, znalost pojmů souvisejících se ČG, využívání nástrojů k obohacování a podněcování pozornosti dětí a také znalost překážek a schopnost jejich překonání při formování pozitivních vlastností u dětí.

U participantek pracujících ve státních školkách je viditelné, že se snaží čtení a ČG u dětí rozvíjet tak, jak jim to ukládá RVP. Z odpovědí participantek je patrné, že čtení považují za důležitou součást každého dítěte a za vlastnost, kterou je potřeba rozvíjet. Z uvedených odpovědí je patrný fakt, že státní školky čtení nezahrnují do svého denního programu pouze tehdy, pokud uspávají děti. Čtení mnoho pedagogů zahrnuje také do svých integrovaných vzdělávacích bloků s dětmi. Všechny participantky čtení zahrnují do svého programu alespoň 1x denně. Potěšující zprávou je však odpověď, kterou uvedly shodně všechny participantky, že čtení zahrnují do svého programu: „*Každý den, takže 5x týdně.*“ Toto vyjádření doplňuje názor participantky Lenky: „*Učitelky si velmi uvědomují důležitost čtení pro budoucí rozvoj dětí.*“ Většina participantek také využívá mnoho zajímavých nástrojů a pomůcek pro ozvláštňování a zefektivnění aktivit podporujících čtení a ČG. Z výsledků odpovědí participantek pracujících ve státních školkách také převažuje tento názor Ivy ohledně audioknih před spaním: „*V naší školce pouštíme pohádky z přehrávače minimálně. Osobně jsem toho názoru, že čtený text nelze nahradit.*“ I tento fakt se velice pozitivně podílí na zdravém rozvoji osobnosti dítěte a jeho pozitivnímu vztahu ke čtení a knihám.

V odpovědích participantek pracujících ve státních školkách můžeme najít také negativní skutečnosti. Jednou z nich je nedostatek času na větší počet aktivit týkajících se čtení a striktní dodržování norem a RVP. „*Chtěla bych některým věcem věnovat větší časovou dotaci, ale nejde to, protože prostě na to ten prostor není.*“ Participantky také shodně uvádějí, že jim chybí podpora a motivace od vedení školky a také nedostatek nových informací a poznatků, které by mohly načerpat např. při absolvování školení či kurzů celoživotního vzdělávání. „*Mně rozhodně pomáhá vlastní sebezvoj a rozšiřování celkového přehledu, s čímž občas bojuji, protože mi můj zaměstnavatel nenabízí např. nějaké nové kurzy či školení.*“

Ze získaných informací lze shrnout, že školky využívají k podpoře ČG mnoha aktivit a nástrojů, které zařazují do svého každodenního programu. Pedagožky pracující ve státních školkách si uvědomují důležitost tohoto tématu a snaží se v dětech probudit pozitivní vztah ke čtení. Čtení zařazují do svých integrovaných bloků a využívají ho při práci s dětmi.

9.2 Výsledky výzkumu soukromá MŠ

9.2.1 Kategorie, podkategorie a kódy soukromá MŠ

Tabulka č. 6 zobrazuje stejné kategorie a podkategorie jako tabulka č.5, liší se však kódy, které byly přiřazeny na základě analýzy rozhovorů s participantkami, které pracují v soukromé MŠ.

Kategorie	Podkategorie	Kódy
Aktivity související se čtenářskou gramotností v MŠ	<ul style="list-style-type: none"> – Čtení před spaním – Aktivity MŠ, které záměrně podporují ČG – Aktivity související se čtením aplikované při integrovaném bloku – Interaktivní techniky čtení 	<ul style="list-style-type: none"> – 2, 4, 5 – 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56 – 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67 – 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80
Pohled pedagogů na čtenářskou gramotnost	<ul style="list-style-type: none"> – Názor na čtenářskou gramotnost – Názor na čtenářství – Vztah ke čtení 	<ul style="list-style-type: none"> – 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 14, 15, 16, 17 – 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116 – 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28
Zaměření MŠ		<ul style="list-style-type: none"> – 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105
Pozitivní vliv při vývoji čtenářské gramotnosti	<ul style="list-style-type: none"> – Oblasti, které dítě rozvíjí čtením – Faktory podporující ČG 	<ul style="list-style-type: none"> – 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 – 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 126
Překážky v rozvoji čtenářské gramotnosti		<ul style="list-style-type: none"> – 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95

Tabulka 6.: Kategorie, podkategorie a kódy soukromá MŠ

9.2.2 Výsledky analýzy rozhovorů

Tato část práce představuje a popisuje 5 kategorií a jejich podkategorií, které jsem vytvořila na základě rozhovorů s participantkami, které pracují v soukromé MŠ. Tyto kategorie jsou shodné, jako kategorie státní MŠ. Popis kategorií je doplněn o ukázky z rozhovorů.

- **Kategorie č. 1.** – Aktivita související se čtenářskou gramotností v MŠ
- **Kategorie č. 2.** – Pohled pedagogů na čtenářskou gramotnost
- **Kategorie č. 3.** – Zaměření MŠ
- **Kategorie č. 4.** – Pozitivní vliv při vývoji čtenářské gramotnosti
- **Kategorie č. 5.** – Překážky v rozvoji čtenářské gramotnosti

Kategorie č. 1. – Aktivita související se čtenářskou gramotností v MŠ

Kategorie č. 1. je tvořena čtyřmi podkategoriemi. Tato kategorie se prostřednictvím svých podkategorií zaměřuje na aktivity a činnosti, kterými MŠ podporuje čtenářství a ČG u dětí v MŠ.

První podkategorie se zaměřuje na čtení dětem před spaním. Monitoruje techniky, které pedagogové ve své práci používají právě při uspávání dětí. Sabina se vyjadřuje pozitivně ohledně používání audio knih: *„Určitě je беру jako dobrého pomocníka a hojně to v naší školce využíváme. Takže na ně nemám špatný názor.“* Sofie bere audio pohádky jako metodu, která jí ulehčuje práci: *„No, víte jak, je to hrozně těžký. Když máte náročný den, tak už se vám nechce nic číst, chcete si odpočinout, takže prostě jdete a tu pohádku pustíte z DVD. Ale rozhodně neříkám, že je to správný přístup. Podle mě tohle špatné není, ale nemělo by se z toho stávat pravidlo. A do školky právě více patří to čtení, protože pohádek v televizi mají děti dost doma.“* A Lucie se přiklání spíše ke čtení knih: *„Určitě to není špatná věc, ale podle mě tato forma uspávání nepatří do školky. Volila bych ji v rodině, když třeba rodina nemá každý den tolik času na čtenou verzi pohádky. Rozhodně bych to ale nebrala jako pravidlo. Nebo je také dobré zkombinovat právě čtení z knihy a poté pustit pohádku z přehrávače.“*

Druhá podkategorie se zabývá aktivitami, kterými MŠ záměrně podporuje děti v oblasti čtenářství a ČG. Participantky také vyjadřují svůj názor, zda jim jejich činnosti a aktivity připadají kvalitní a dostatečné. Sabina odpovídá: *„Před spaním dětem čteme pohádku. Někdy se stane, že jim také pohádku pustíme z přehrávače, ale snažíme se alespoň 2-3 dny tu pohádku přečíst z knihy. A také někdy zařazujeme pohádky a čtení do společných vzdělávacích aktivit. Ale to spíše méně, spíše se soustředíme na kreativní činnosti a tvoření.“* Sabina tento typ činností hodnotí následovně: *„Podle mě dostatečná není a mohla by být také více kvalitní.“*

Určitě by se dalo dělat více. Ale asi bych musela mít já i kolegyně větší vztah ke čtení“. Eva je nadšená z aktivit, které jejich školka zapojuje do svého programu: *„Jsme zapojení do programu Celé Česko čte dětem, v rámci tohoto projektu jsme předloni s dětmi vyráběli výtvarný projekt. Každá třída si navrhla vlastní design a děti nosily lístečky, na kterých byly napsány knihy, které děti přečetly (takže jedna třída třeba měla anděla a křídla mu vytvořila z lístečků, které byly nastříhané do tvaru křídel a byly na nich napsány názvy těch knih. Jiná třída měla třeba moře a rybičky, nebo strom a jablíčka). Měli jsme o období, kdy rodiče mohli chodit do školy po obědě a číst dětem pohádku před spaním. A jinak čteme dětem před spaním, nepouštíme jim pohádky na CD. A po spaní mají nějaký čas na prohlížení knih. Knihy mají také k dispozici celý den a myslím si, že je hojně využívají, prohlížejí si obrázky, chtějí číst texty, které jsou u obrázků. A já občas využívám pohádku v rámci vzdělávacích aktivit.“* Eva tento typ podpory hodnotí velmi kladně a je nadšená, že jejich školka podporuje děti právě v oblasti čtení a čtenářské gramotnosti. Bára také popisuje, které aktivity v jejich školce používají k rozvoji vztahu ke čtení: *„Knihy si s dětmi nejvíce prohlížíme, díváme se na obrázky, naše děti mají nejraději takové ty hudební knihy, které začnou hrát, nebo otevírání obrázků v knihách. Před spaním je poté čteme.“* Tento typ podpory hodnotí takto: *„Myslím si, že je to dostatečné, ta podpora by možná mohla být větší, ale v praxi si neumím představit, že by se věnovalo více času té ČG, bylo by to sice hezký, kdyby si děti knížky prohlížely více, řešilo by se to na komunitním kruhu, ale z časového hlediska se to nedá zvládnout“.*

Třetí podkategorie se soustředí na aktivity, které školka zahrnuje do svého programu společných integrovaných bloků. Jedná se zejména o aktivity, které úzce souvisejí se čtením. Bára se vyjadřuje takto: *„Čtení je hlavně u spánku, kdy děti ulehávají ke spánku, tak hlavní činností je číst pohádku, dokud většina dětí nezavře oči, dokud se většina neuklidní. Jinak ne“.* Sabina odpovídá shodně jako Bára: *„Hodně málo. Někdy zapojíme do denních témat čtení pohádky, ale opravdu velmi málo. Spíše se soustředíme na ty kreativní techniky a vyrábíme.“* Lucie ve školce aktivity zaměřené na čtení používá i při integrovaném bloku: *„Ano, prohlížíme si naučné knihy a dětské encyklopedie, které se týkají právě probíraného tématu. Čteme si různé příběhy, které mají děti okomentovat, nebo si z nich něco odnést. Pracujeme s kartičkami, které úzce souvisí s příběhem knihy, rozebíráme přečtené úseky v knize. Povídáme si o hlavních postavách knihy apod.“* Sofie a Eva odpovídají shodně jako Lucie: *„Ano, někdy ano, zařazujeme čtení do našich týdenních témat. Nejvíce asi čteme pohádky, které následně dramatizujeme. Nebo potom, když třeba probíráme nějaké téma, tak používáme dětské encyklopedie a naučné knížky, které si prohlížíme a děti si tak téma více osvěží a lépe se ho naučí a zapamatují.“*

Čtvrtá podkategorie se soustředí na interaktivní techniky, které učitelky v MŠ používají při předčítání knih a různých textů. Bára odpovídá: „*Většinou, když čtu pohádku, tak v průběhu, třeba dvakrát nebo třikrát se zastavím a zeptám se: co si myslíte, jak bude příběh pokračovat dál. Nebo když je třeba nějaká známá pohádka, např. o červené karkulce, tak se zeptám: kdo si myslíš, že teď přijde, nebo: co si myslíš, že se teď stane apod. Takže 2, 3 vstupy během čtení. Hlavně pak na závěr, ne tedy hned po přečtení, ale až po probuzení dětí si řekneme obsah té pohádky, převyprávíme si jí celou.*“ Lucie, Eva a Sofie odpovídají podobně jako Bára a zmiňují podobné techniky, které zapojují do svého čteného projevu téměř pokaždé, když vezmou knihu do ruky. Sabina odpovídá protikladně: „*Čtu knížku celou vkuse před spaním, nepřerušuji svůj projev. Maximálně se snažím intonovat a používat správně tón hlasu.*“

Kategorie č. 2. – Pohled pedagogů na čtenářskou gramotnost

Kategorie č. 2. do sebe zahrnuje tři podkategorie, které vypovídají o pohledu a osobním názoru pedagogů na čtenářství a čtenářskou gramotnost.

První podkategorie má název: názor na čtenářskou gramotnost. V rozhovoru jsem se dotazovala, zda participantky tento pojem znají a zda ho dokážou pojmenovat či definovat. Bára definuje ČG následovně: „*Nějaká schopnost člověka najít si čas na knihy a mít vůbec chuť se začíst.*“ Lucie odpovídá už trochu jasněji: „*mě napadne nějaká schopnost umět správně číst – chápat text, orientovat se v něm, umět si z něho něco odnést. Číst s porozuměním, a ne pouze přejíždět očima řádky a po otočení listu už nevědět, co bylo na předchozí straně.*“ Sabina odpovídá takto: „*No, to vůbec nevím. Možná nějaká schopnost umět číst, rozumět té knížce. Vědět vůbec, co čtu a rozumět tomu, co čtu.*“ Eva odpovídá velice stručně: „*Řekla bych, že je to schopnost číst a schopnost rozumět psanému textu.*“ A Sofie odpovídá opět trochu přesněji: „*Schopnost porozumět textu, rozeznávat písmena, rozumět významu a obsahu textu, který čteme. Všeobecná orientace na stránce, schopnost zapamatování a výkladu obsahu knihy.*“

Druhá podkategorie úzce souvisí s první podkategorií, soustředí se však na pojem čtenářství a jeho povědomí u participantek, které se zúčastnily výzkumu. Bára odpovídá, že: „*Čtenářství je možná čtení knih.*“ Lucie vidí tento pojem následovně: „*Čtenářství možná značí nějaký zájem číst knihy. Možná vidím rozdíl v tom, že čtenářství je právě takové to zájmové čtení, při kterém si chce člověk odpočinout, tak třeba volí nějakou nenáročnou knihu, aby u ní nemusel tolik přemýšlet.*“ Sabina nad odpovědí dlouho přemýšlí a nakonec odpovídá: „*Možná nějaký vztah a zájem a o čtení. Nevím, opravdu.*“ Eva odpovídá: „*čtenářství mi přijde, že bude nějaká spíš obecná vlastnost. Čtenářství podle mě spadá do ČG.*“ A Sofie definuje čtenářství

jako: „nějakou zájmovou činnost, spíš se jedná o nějakou volnočasovou aktivitu související se čtením, taková ta chvilka, kdy si sednete s knihou a čtete si, protože o to máte zájem.“

Třetí podkategorie zahrnuje osobní názory a vztahy participantek ke čtení a knihám. Bára se otázce nejdříve směje a poté odpovídá: „No, vztah mám dobrý, ale mohl by být lepší. Četla bych klidně více, kdyby bylo více času, více prostoru, četla bych raději i věci, které mě více zajímají, a ne pouze věci do školy.“ Eva a Sofie odpovídají shodně jako Bára, čtení berou zejména jako aktivitu, u které relaxují a uvolňují se. Lucie má velmi pozitivní vztah ke čtení a říká: „Čtení a knihy pro mě znamenají hodně, jsem velký knihomol. Doma mám tolik knih, že už je ani nemám kam dávat (smích). Už odmala jsem zvyklá si raději číst a moje vášeň ke čtení s věkem roste.“ Sabina čtení příliš nevyhledává, odpovídá: „Čtení pro mě asi tolik neznamená. Moc nečtu a když už, tak spíše sáhnu po nějaké odpočinkové knize, a to velmi výjimečně. Spíše si pustím nějakou audioknihu, nebo podcast a u toho relaxuji.“ Participantky shodně uvedly, že u čtení stráví 5 až 15 hodin týdně.

Kategorie č. 3. – Zaměření MŠ

Kategorie č. 3. se zaměřuje na typy školek, ve kterých participantky pracují. Jelikož soukromé školky mají téměř vždy nějaké zaměření nebo jsou alternativní, tak participantky shodně vypověděly, že pracují právě ve školce se zaměřením. Bára odpovídá: „*soukromá mateřská škola, alternativní, program Začít spolu*“. Lucie pracuje ve školce, která: „*se zaměřuje na individuální přístup k dětem. Školku založila paní, která je nyní už ve starším věku a spolu s kolegou nabízí pro děti program jako u „dědy a babičky*“.“ Sabina pracuje ve školce, která rozvíjí kreativitu dětí: „*Rozvíjíme kreativní myšlení a fantazii dětí, soustředíme se na ruční aktivity, vytváření, vyrábění apod.*“ Eva pracuje ve školce s ekologickým zaměřením: „*Soukromá školka se zaměřením na ekologii.*“ A Sofie pracuje v alternativní školce: „*Soukromá školka, principy Montessori.*“

Kategorie č. 4. – Pozitivní vliv při vývoji čtenářské gramotnosti

Kategorie č. 4. pod sebe zahrnuje dvě dílčí podkategorie. Tyto kategorie vyjadřují, jak čtení a ČG pozitivně formuje a ovlivňuje děti v MŠ.

První podkategorie rozebírá oblasti, které jsou u dětí rozvíjeny a posilovány díky aktivitám, které úzce souvisejí se čtením a ČG. Bára odpovídá, že čtení: „*přispívá hlavně ke správnému rozvoji řeči, jazykových schopností, k orientaci v textu, rozšíření slovní zásoby, k získání více názorů, různých pohledů na věc.*“ Lucie zmiňuje digitální technologie, které na děti negativně působí ve vztahu k formování vztahu ke čtení: „*v dnešní době už je dítě s knížkou*

v ruce celkem vzácný pohled, digitální technologie se dostávají už k takto malým dětem, a to je škoda. Knižka jim může právě rozvinout představivost, kreativní myšlení, slovní zásobu. Může je naučit mít rád knihy, starat se o ně.“ Sabina také sdílí názor svých kolegyní: „Ano, čtení určitě přispívá ke zdravému životnímu stylu dítěte. Určitě jsou děti více komunikativní, společenské, rozvíjí to jejich slovní zásobu, fantazii, schopnost vyjadřovat se.“ A Eva se také přidává se svým názorem: „Určitě přispívá, protože čtení obohacuje slovní zásobu dítěte. Obohacuje to rozumovou složku, porozumění psanému textu. Také to čtení i dítě psychicky ovlivňuje. Dále rozvíjí fantazii, dítě si z knihy může něco odnést do života, najít např. nějaké řešení problémů a pomoc pro svůj život“.

Druhá podkategorie zmiňuje faktory, které se podílí na pozitivním vztahu ke čtení. Bára vyjadřuje svůj názor ohledně rodiny: *„Rodina má velkou roli, a hlavně pokud rodina sama nečte a nenabádá to dítě, nepodporuje ho, nemotivuje ho ke čtení, tak to dítě si samo nenajde cestu ke knihám.“* Sabina vyjadřuje svůj názor nad posláním MŠ a vztahu ke čtení: *„MŠ asi nemá moc velkou roli. Jako určitě nějakou roli má, ale určitě ne nějakou zásadní. Může děti rozvíjet a motivovat k tomu, aby si ve školce, když se nudí, po knížce sáhly a využily ji.“* Eva přidává další faktory: *„Určitě rodina, informační technologie – špatný vliv, škola a učitelé, kamarádi a vrstevníci, volnočasové aktivity.“* A Sofie shrnuje: *„Určitě rodina, školní instituce, vrstevníci, média.“*

Kategorie č. 5. - Překážky v rozvoji čtenářské gramotnosti

Tato kategorie se zabývá negativními faktory a překážkami, které stojí v cestě formování vztahu ke čtení a v utváření ČG. Bára přidává příklad z praxe: *„Když např. vyprávím nějaký příběh, nebo pohádku dětem ve školce, a jedno dítě ji pak převypráví doma a tomu rodiči se ten příběh nelíbí, tak druhý den přijde s tím, že to není vhodný příběh pro dítě. Takže to dost komplikuje to, že musíte 15 dětem vyprávět jeden příběh, a to jedno dítě si to poslechnout nemůže a jde pryč. Nebo musíte úplně změnit celou knihu a program. Takže názor rodičů na to, např. že v červené karkulce nesmíte říct: že vlk otevřel tlamu, ale máte říct, že vlk otevřel pusu. Takže rodiče jsou velká překážka.“* Sabina souhlasí s Bárou: *„určitě rodina, někteří rodiče mají rozdílné názory na naše postupy ve školce, takže složitá komunikace mezi rodiči a školkou.“* Lucie přidává další faktory: *„Média, televize, celkově tato uspěchaná zrychlená doba, která dostává děti pod tlak.“* Sofie souhlasí s tímto názorem a Eva dodává: *„určitě ty média a telefony, dnešní děti jsou tím už úplně pohlcené, a i malé děti už umí s počítačem lépe než já, a to mě opravdu děsí! Co z dnešních dětí bude, to jsem opravdu zvědavá!“*

9.2.3 Zodpovězení výzkumné otázky č. 1.

Následující podkapitola se zaměřuje na zodpovězení výzkumné otázky prostřednictvím dat získaných od participantek pracujících v soukromých zařízeních. Na zodpovězení výzkumné otázky č. 1. se podílí pět dílčích výzkumných otázek, které společně utvářejí její odpověď.

Výzkumná otázka č. 1. – Jakým způsobem rozvíjí mateřská škola čtenářskou gramotnost u předškolních dětí?

– DVO 1. – Jakým způsobem se pedagogický pracovník podílí na rozvoji čtenářské gramotnosti u předškolních dětí?

Informace zjištěné od participantek ukazují, že pedagogický pracovník, který má sám pozitivní vztah ke čtení a knihám, volí ve své práci s dětmi tyto aktivity. Participantky se tak realizují v oblasti, která je samotné zajímá a která jim přináší obohacení. Sabina: *„Čtení pro mě asi tolik neznamena. Moc nečtu a když už, tak spíše sáhnu po nějaké odpočinkové knize, a to velmi výjimečně. Takže na společný kruh s dětmi raději volím kreativní nebo hudební aktivity a knihy jim pouze nabízím při volné hře.“* Eva: *„Vztah ke knihám mám určitě velmi dobrý, ale nemám na ně čas.“* Takže je pro mě snazší pracovat s didaktickými hrami či pracovními listy, které máme ve školce k dispozici než s knihami.“ Lucie: *Knihy беру alespoň jako částečné zabavení dětí, např. při čekání na ostatní děti či jako rozptýlení zlobivých dětí.“*

– DVO 2. – Jak pedagogičtí pracovníci v mateřských školách chápou pojmy čtenářská gramotnost a čtenářství?

Zjištěné informace ukazují, že pedagogičtí pracovníci pracující v soukromých mateřských školách, které se účastnily mého výzkumu, nemají ucelenou představu o významu základní terminologie. Bára: *„Čtenářství je možná čtení knih.“* Lucie o čtenářské gramotnosti: *„Čtení s porozuměním, a ne pouze přejíždět očima řádky a po otočení listu už nevědět, co bylo na předchozí straně.“* Sabina o ČG: *„No, to vůbec nevím. Možná nějaká schopnost umět číst.“* Eva při porovnávání pojmů čtenářství a čtenářská gramotnost: *„ČG zní inteligentněji, ale možná v tom bude nějaký háček. To čtenářství mi přijde, že bude nějaká spíš obecná vlastnost. Čtenářství podle mě spadá do té ČG. Sofie neuměla vyjádřit podstatu pojmu, ale vystihla alespoň základní složky, které do čtenářské gramotnosti spadají: „Všeobecná orientace na stránce, schopnost zapamatování a výkladu obsahu knihy.“*

– **DVO 3. – Jaký vztah ke čtení a knihám mají pedagogičtí pracovníci v mateřských školách.**

Participantky pracující v soukromém sektoru uvádí, že jejich vztah ke čtení není příliš kladný. Tomuto výroku připisují také fakt, že na čtení knih nemají čas a dnešní doba jim nabízí lepší prostředky relaxace a využití volného času. Bára: „*No, vztah mám dobrý, ale mohl by být lepší. Četla bych klidně více, kdyby bylo více času, více prostoru (smích) Čtu většinou tak hodinu týdně.*“ Sabina: *Čtení pro mě asi tolik neznamena. Spíše si pustím nějakou audioknihu, nebo podcast a u toho relaxuji.*“ Sofie se také zamýšlela nad tím, zda jí čtení knih nějakým zásadním způsobem ovlivnilo: „*Nemyslím si, že by mě knihy nějakým zásadním způsobem ovlivnily. Myslím si, že bych musela číst více a jelikož nejsem člověk, který by knihy miloval a vyžadoval, tak si myslím, že na mě moc následků nezanechaly.*“

– **DVO 4. – Jaké techniky, nástroje a činnosti využívají pedagogičtí pracovníci v mateřských školách, pokud chtějí děti motivovat a podporovat je v oblasti čtenářské gramotnosti?**

V soukromých zařízeních využívá řada pedagogických pracovníků ke své práci širokou nabídku pestrých aktivit a nástrojů, díky kterým dokážou ozvláštnit proces učení a lépe tak děti motivovat ve vztahu ke čtení a ČG. Bára uvádí: „*Tak většinou je potřeba ty děti namotivovat předem, ne např. o té knize mluvit 10 minut před spánkem, ale mluvit o ni hned od rána a těšit se s nimi na to, že to čtení a pohádka přijde, takže od rána, aby ty děti měly čas to pochytit.*“ Lucie: „*Pro menší děti jsou vhodné zvukové knížky, nebo kreativní knížky, ve kterých mohou něco doplňovat, stříhat, kreslit apod. Dále jsou dobré kartičky, které souvisí s knihou a postavami z knih. Také máme ve školce maňásky oblíbených klasických postav z knihy, které také někdy používáme při čtení. Prakticky jsou dobré veškeré předměty, které nějakým způsobem motivují děti a rozvíjejí a podporují jejich pozornost a nutí je více se soustředit.*“

– **DVO 5. – Jaké překážky a faktory komplikují rozvoj a podporu čtenářské gramotnosti u předškolních dětí?**

Participantky se shodují na dvou základních překážkách: rodina a média. Sabina: „*Máme hodně rodičů, kteří vůbec nečtou a děti k tomu tudíž ani nevedou. Děti pak sedí celé dny u televize a u pohádek a když pak ve školce chceme před spaním číst, tak se některé děti vztekají a vyžadují pohádku v televizi. Podpora a komunikace rodiny je určitě důležitá a pokud s vámi rodina nespolupracuje, tak vy toho moc nezměníte.*“ Eva doplňuje: „*Určitě v dnešní době telefony a celkově média. Myslím si, že když by si dítě mělo vybrat, jestli si přečte knihu, nebo si zahraje hru na telefonu, tak si určitě zahraje hru na telefonu.*“

Výzkumná otázka č. 1. – Jakým způsobem rozvíjí mateřská škola čtenářskou gramotnost u předškolních dětí?

Odpovědi na dílčí otázky zahrnuté ve VO č. 1 poskytují lepší možnost reagovat na uvedenou VO. Z odpovědí participantek vyplývá, že rozvoj ČG v soukromých MŠ, stejně jako rozvoj ČG v oblasti státního sektoru ovlivňuje řada faktorů: postoj pedagogického pracovníka ke čtení, jeho osobní vztah ke čtení, znalost pojmů souvisejících se ČG, využívání nástrojů k obohacování a podněcování pozornosti dětí a také znalost překážek a schopnost jejich překonání při formování pozitivních vlastností u dětí.

Z odpovědí čtyř participantek z pěti je patrný fakt, že pracovnice a školky ve kterých pracují, příliš nepodporují děti v oblasti čtení a čtenářské gramotnosti. Svou roli v tom hraje postavení a vztah pedagogických pracovníků ke knihám, ale také zaměření jednotlivých školek, jelikož skoro všechny participantky pracují ve školce se specifickým zaměřením. Tudíž se zaměřují právě na tu oblast, na níž se školka soustředí. Sabina: *„V naší školce se soustředujeme na výtvarné a kreativní techniky, čtení tak do našeho programu zařazujeme hodně málo. Někdy zapojíme do denních témat čtení pohádky, ale opravdu velmi málo. Spíše se soustředíme na ty kreativní techniky a vyrábíme.“* Eva by se v této oblasti velice ráda sama realizovala, ale jak sama přiznává, chybí jí podpora jak jejích kolegyní, tak i podpora vedení školky: *„Určitě by byl lepší a pozitivnější vztah ke čtení od vedení, aby se čtení více zapojilo do ŠVP školky a zapojovalo se do integračních bloků.“* Chtěla bych opravdu vyzdvihnout zapálení a kladný postoj právě participantky Evy ke čtení, který se právě snaží předávat svým dětem ve školce: *„Snažím se zařazovat čtení do našich integrovaných bloků, v jiných třídách to zvykem není. Já používám většinou nějakou pohádku, dělala jsem třeba kohoutkovi a slepičce na jaře, na podzim jsme dělali o veliké řepě, o Vánocích o 12 měsíčkách. Pohádky poté s dětmi dramatizujeme.“*

Prekvapivý byl také fakt, že se většina participantek shodla na tom, že dětem před spaním raději pustí audio, či hrají pohádku, než by sáhly po klasické knize: *„No, víte jak, je to hrozně těžký. Když máte náročný den, tak už se vám nechce nic číst, chcete si odpočinout, takže prostě jdete a tu pohádku pustíte z DVD.“* Z těchto informací vystupuje v závěru další světlý názor a zkušenost participantky Lucie: *„Čteme dětem před spaním každý den. Dále se také snažíme zapojovat čtení a zejména prohlížení knih do společných řízených činností a kruhů. Například pokud máme zvolené nějaké téma, snažíme se vybrat nějaké knihy, které s tímto tématem souvisí a dětem je poskytnout. Přečíst jim z nich nějaký příběh, na který navazují další aktivity, případně pokud se jedná o obrázkovou knihu, tak si ji s dětmi prohlížet a povídat si s nimi u toho. Jednou za rok také pořádáme den čtenářů, kdy si děti přinesou z domu své oblíbené knížky, představí je dětem a společně si pak z nich čteme před spaním.“*

9.3 Komparace státní a soukromé MŠ – Zodpovězení výzkumné otázky č. 2.

Výzkumná otázka č. 2 – Zda a jakým způsobem mohou specifika státního a soukromého sektoru ovlivňovat podporu čtenářské gramotnosti?

Ke komparaci a vzájemnému srovnání obou oblastí, tedy státního a soukromého sektoru předškolního vzdělávání nám pomohou následující kategorie, které jsem vytvořila na základě práce s daty od jednotlivých participantek.

- **Kategorie č. 1.** – Aktivita související se čtenářskou gramotností v MŠ
- **Kategorie č. 2.** – Pohled pedagogů na čtenářskou gramotnost
- **Kategorie č. 3.** – Zaměření MŠ
- **Kategorie č. 4.** – Čteme dětem před spaním
- **Kategorie č. 5.** – Překážky v rozvoji čtenářské gramotnosti

Kategorie č. 1. – Aktivita související se čtenářskou gramotností v MŠ

Z hlediska aktivit, které se týkají čtení a podpory u čtenářské gramotnosti nenacházím v odpovědích participantek větší rozdíly. Pedagožky pracující v obou sektorech předškolního vzdělávání používají ke své práci celou řadu metodických pomůcek, nástrojů a aktivit, díky kterým vedou děti k pozitivnímu vztahu ke čtení a rozvíjí je v oblasti čtenářství a ČG. Sofie pracující v soukromé MŠ: *„Naším záměrem je určitě děti co nejvíce připravit na jejich další život a udělat z nich zdravé a sebevědomé bytosti. K tomuto našemu poslání určitě patří i rozvoj ČG. Snažíme se před spaním dětem číst pohádky. Také někdy čtení a pohádku použijeme do týdenních témat a integrovaných bloků, např. ke dramatizaci pohádek, při vystoupeních a besídkách. Také máme 1x za rok čtenářský týden, kdy si předškoláci přinesou do školky své oblíbené knížky a představují je dětem, knížky pak celý týden ve školce čteme, prohlížíme a komentujeme.“* Jana pracující ve státní MŠ: *„Určitě se snažíme tu ČG rozvíjet, vedeme dětem deníky/portfolia, kam dětem vkládáme pracovní listy ohledně grafomotoriky, nebo s vykreslováním. Mají tam i pracovní listy se čteným textem, kde musejí třeba něco doplnit, zvýraznit, dokreslit. Místo textu třeba byly obrázky a dítě mělo zkusit samo číst pomocí obrázků. Více s nimi řešíme básničky. Čteme jim pohádky před spaním.“*

V odpovědích od participantek jak ze soukromého, tak státního sektoru se objevila velká spousta aktivit a činností, které používají několikrát v týdnu při práci s dětmi. Z pohledu této kategorie tedy rozdíl ve formování čtenářství a ČG mezi institucemi není patrný.

Kategorie č. 2. – Pohled pedagogů na čtenářskou gramotnost

Tato kategorie nám ukazuje, že u pedagogických pracovníků pracujících v předškolních zařízení můžeme naleznout velké mezery v chápání pojmů čtenářství a čtenářská gramotnost. Přesto však participantky působící ve státním sektoru dokázaly lépe dané pojmy vysvětlit a svým vyjádřením se více blížily pravé podstatě pojmu. Bára pracující v soukromém sektoru: „ČG je nějaká schopnost člověka najít si čas na knihy a mít vůbec chuť se začíst. A čtenářství je možná čtení knih“. Iva pracující ve státní mateřské škole o pojmu ČG: „Tak pod čtenářskou gramotností si představuji vytváření vztahů a postojů v činnostech, nějakou vzdělanost, která pomáhá k rozvoji ČG. Získávání vědomostí, dovedností a návyků, které rozvíjejí komplexně osobnost dítěte a jeho vztah ke ČG.“ Tuto skutečnost je možné vysvětlit tak, že pracovníci pracující ve státním sektoru mají k dispozici více vzdělávacích seminářů a školení, které jim nabízí jejich zaměstnavatel, na nichž se tyto informace mohou dozvědět. Školení a kurzy pro pracovníky v soukromých sférách je obvykle zpoplatněno a závisí vždy na vlastní aktivitě konkrétního pracovníka. Téma ČG je také často vynecháváno v kurzech celoživotního vzdělávání.

Kategorie č. 3. – Zaměření MŠ

V této kategorii rozhodně prezentovaná zjištění naznačují, že soukromý sektor může zaostávat za sektorem státním, jelikož většina soukromých školek je právě zaměřená na jednu konkrétní oblast, na kterou se soustřeďují a děti v dané oblasti rozvíjí. V této kategorii jsme zde měli školky lesní, cizojazyčné, kreativní, či ekologické, které svůj program a aktivity směřují k aktivitám, které s jejich zaměřením souvisí. Jelikož si soukromé školky, které nejsou zapsány v rejstříku škol MŠMT, nemusí vytvářet svůj ŠVP podle státního RVP, mohou si skladbu denních aktivit a činností sestavit podle svého uvážení. Oproti tomu státní školka, která si svůj ŠPV vytváří právě na základě RVP zahrnuje do svého programu mnoho aktivit a činností, které souvisí s podporou ČG a motivací dětí ke čtení a knihám. Sabina ze soukromé školky: „Rozvíjíme kreativní myšlení a fantazii dětí, soustředíme se na ruční aktivity, vytváření, vyrábění apod. Jelikož nespadáme pod MŠMT, můžeme si sestavit svůj program podle sebe a soustředíme tak hlavně na kreativní činnosti a vyrábění.“ Iva ze státní MŠ: „Jsme klasická mateřská škola, která jede podle RVP, ze kterého si děláme vlastní ŠVP. V RVP pro MŠ je spousta aktivit, které zahrnují rozvoj čtení a ČG, tyto aktivity právě zařazujeme do svého ŠVP.“

Kategorie č. 4. – Čteme dětem před spaním

Tato kategorie opět nabízí překvapivé srovnání obou institucí. Z odpovědí všech participantek jasně vyplývá, že participantky pracující v soukromých školkách dětem raději

před spaním pustí audio, či hranou pohádku, než přečtou knihu. Přečtení knihy se objevilo pouze u jedné z pěti participantek. Zato všechny participantky pracující ve státních školkách se shodly na tom, že dětem před spaním rozhodně raději čtou pohádku z klasické knížky, či že dokonce podoba audio a hraných pohádek do školek vůbec nepatří. Bára pracující v soukromé školce o audioknihách: *„Nemám na ně špatný názor, nevadí mi, ve školce je používáme téměř každý den.“* Jana pracující ve státní školce o audioknihách: *„Myslím si, že do školky to určitě nepatří, spíše do rodiny. Pokud v rodině není čtení z klasické knihy, tak alespoň pohádky ve formě audia jsou fajn.“*

Kategorie č. 5. - Překážky v rozvoji čtenářské gramotnosti

V této kategorii se participantky z obou sektorů shodují na dvou významných faktorech, které jim jejich práci komplikují. Prvním z nich je rodina. Bára pracující v soukromé školce: *„Rodiče jsou velká překážka. Nenajdete rodiče, který by byl s vaší prací spokojený, vždy si něco najdou.“* Zuzana pracující ve státní školce: *„Určitě to jsou rodiče. My se třeba snažíme ve školce vést děti k nějakému čtení a když nemáme spolupráci rodičů, není tam to pochopení od nich, že my se snažíme něco rozvíjet, tak to prostě nejde. Když je poprosím, aby dětem více četli, tak se rodiče třeba zaseknou, nechtějí. Nebo to slíbí, že budou číst a poté nečtou.“* Druhým faktorem jsou média a celková proměna dnešní doby: uspěchanost a celková digitalizace, která se dotýká celé řady oblastí. Sofie pracující v soukromé školce: *„Určitě ty média a telefony, dnešní děti jsou tím už úplně pohlcené, a i malé děti už umí s počítačem lépe než já, a to mě opravdu děsí!“* Jana pracující ve státní školce: *„V dnešní době určitě telefony, celkově média. Dvouleté dítě místo toho, aby si prohlíželo knihu, tak si listuje v tabletu, je to opravdu žalostný pohled. Rodiče na své děti nemají čas, a tak je raději zabaví hrou na telefonu, nebo pohádkou – šílené.“*

Vzhledem k tomu, že participantky si tyto překážky a komplikace uvědomují snaží se s nimi podle svých odpovědí co nejvíce pracovat a děti tak ještě více podporovat a motivovat v oblasti čtenářské gramotnosti.

Z výše představeného porovnání státních a soukromých institucí vychází lépe státní sektor. Chtěla bych zdůraznit, že jsem pracovala s malým výzkumným vzorkem, nelze tedy tento výsledek považovat za celospolečenský fakt, který v našem školství převládá. Ale i z tohoto malého výzkumného vzorku je patrné, že státní školky jsou svou péčí a kvalitou srovnatelné s těmi soukromými, a že školky, ve kterých se platí drahé školné, nemusí dítě rozvíjet ve všech jeho oblastech stejně, tak jako to dělá školka státní. Ze zjištěných informací je patrné, že obě instituce, jak státní, tak soukromá mateřská škola dostatečně podporují své svěřené děti v oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti.

10. Diskuse

Diskuse je rozčleněna na několik částí. V první části diskuse se soustředím na interpretaci a osobní reflexi zjištěných výsledků výzkumu. Druhá část diskuse obsahuje komparaci mých výzkumných závěrů se závěry s ostatními výzkumy, které byly představeny v teoretické části práce. Zmíním 2 tuzemské výzkumy na téma rozvoj čtenářské gramotnosti a 2 zahraniční výzkumy na téma reading literacy. V diskusi také uvedu limity a přednosti mého výzkumu. Na závěr shrnu doporučení výzkumu pro praxi.

Výsledky mého výzkumu přinesly zajímavé závěry. Do výzkumu jsem vstupovala s očekáváním, že soukromé mateřské školy si v podpoře čtenářství a čtenářské gramotnosti vedou lépe. Zjištěné výsledky jsou tedy pro mě velkým překvapením.

Uvědomuji si, že mírnou převahu v podpoře čtenářské gramotnosti státních školek způsobuje jeden hlavní faktor, díky kterému nelze na soukromé mateřské škole nahlížet negativně. Jedná se o zaměření jednotlivých soukromých institucí. Participantky, které se zúčastnily tohoto výzkumu, pracují vesměs ve specificky orientovaných školkách, tj.: jazyková školka, kreativní školka, lesní školka, či ve školce s prvky Montessori pedagogiky. Tyto školky se tak orientují především na své specifické oblasti, kterým věnují větší prostor než ostatním oblastem. Státní školka se naproti tomu věnuje všem oblastem vyváženě tak, jak jí ukládá RVP, ze kterého si vypracovává svůj ŠVP. U soukromých školek tak zůstává volba na rodičích dětí, kteří se musí rozhodnout, ve které oblasti chtějí své dítě podporovat a formovat více.

Za zmínku také stojí ostatní faktory, které výsledek komparace mohly ovlivnit. Jedním z nich je nedostatečná podpora při dalším vzdělávání pedagogů a nedostatečné množství kurzů a školení, které svým zaměstnancům školky nabízejí. Tato nedostatečná podpora byla v mnou získaných datech viditelná zejména v oblasti soukromého sektoru. Tato skutečnost může být způsobena nedostatkem finančních prostředků MŠ, či nezapsáním MŠ do rejstříku škol MŠMT. Právě MŠMT většinu školení a kurzů pro pedagogy zašituje. Mezi další faktory, ve kterých státní a soukromé školky dle popisu participantek liší, patří vztah pedagožek ke čtení, s čímž souvisí také zařazování čtení do jednotlivých aktivit dne. Jedná se zejména o to, že participantky ze soukromých MŠ příliš nezařazují čtení do svých společných vzdělávacích integrovaných bloků. Tento fakt může být opět způsoben specifickým zaměřením jednotlivých školek. Poslední faktor, ve kterém se školky velice lišily, je pohled na způsob uspávání dětí. V soukromých školkách převládá uspávání bez předčítání z knihy, participantky se raději uchylují k audio textům. Oproti tomu všechny participantky působící ve státní školce vyjádřily, že čtený text nelze nahradit a využívají vždy knihu. Participantky působící v soukromých

školkách svou volbu zdůvodňují především volným časem pro relaxaci, či pro přípravu aktivit a činností na následující den. S tímto důvodem se dokážu ztotožnit, jelikož jsem sama několik let pracovala ve školce a některé dny nebyly jednoduché. Přesto však tuto situaci nevidím jako důvod k tomu, pustit raději audio pohádku místo klasické knížky.

Díky zjištěným výsledkům bych doporučila soukromým školám zvážit zařazení většího množství témat podporující čtenářství a čtenářské gramotnosti do svých činností a aktivit. Tomuto tématu příkládám velkou důležitost, a právě mateřská škola je první veřejnou institucí, pokud nepočítám rodinu, která může děti v této oblasti formovat. MŠ může v dětech podpořit pozitivní vztah ke čtení, který jim ulehčí následný přechod na ZŠ a další studijní a osobní život.

Výsledky výzkumu hodnotím velmi kladně. S velkým potěšením jsem dospěla k závěru, že mateřská škola, jak státní, tak soukromá děti v oblasti čtenářství a ČG rozvíjí. Konstatuji, že tato podpora je součástí týdenních témat a konkrétních činností s dětmi v obou posuzovaných sektorech.

10.1 Porovnání výzkumů

První výzkum, se kterým porovnám vlastní zjištění, prováděla M. Švrčková (2011) působící na pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně. Švrčková se ve svém výzkumu zaměřovala na žáky 1. třídy ZŠ a jejich celkovou připravenost. Zkoumala a podrobně popisovala stav výuky čtení a čtenářské dovednosti malých prvňáčků. Výzkum probíhal na více než desítku škol základních škol. Tento výzkum autorka zaměřuje na žáky první třídy ZŠ, já se ve svém výzkumu zaměřuji na děti předškolního zařízení. Autorka ve svém výzkumu však zohledňuje, zda děti navštěvovaly předškolní zařízení. U těchto dětí lze totiž pozorovat větší potenciál v oblasti čtení a psaní. Švrčková tedy vyzdvihuje důležitost předškolního vzdělávání a podpory čtenářské pregramotnosti u dětí v mateřských školách. Toto je ta hlavní myšlenka, která spojuje výzkum Švrčkové a výzkum mé diplomové práce. V závěru výzkumu zmiňuje Švrčková, že: „Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 1. ročníků není pouze odrazem rozdílnosti jednotlivých metod výuky počátečního čtení, ale podílí se na ni celá řada faktorů. Jimi jsou především vlastní didaktická práce učitele a individualita žáka“ (Švrčková, 2011, s. 5). Tento názor vyplynul také z odpovědí participantek mého výzkumu v diplomové práci.

Druhý výzkum, se kterým porovnám výzkum této diplomové práce, prováděla Veronika Najvarová (2008), která působí stejně jako M. Švrčková na pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně. Tento výzkum autorka prezentovala ve své disertační práci. Ve svém výzkumu se soustředí na pozitivní aspekty a faktory, které utvářejí ČG, a také na překážky, které tento proces mohou negativně ovlivňovat. Ve výzkumné části své diplomové práce se

také soustředím na pozitivní aspekty a negativní vlivy, které ovlivňují formování ČG. Těmito strategiím jsou věnované 2 samostatné kategorie v analýze výzkumných rozhovorů. Autorka chtěla získat širší pohled na problematiku ČG, proto se rozhodla svůj výzkum zaměřit na žáky celého 1. stupně. Já jsem ve svém výzkumu využila malého výzkumného souboru 10 učitelek. Výzkum také prováděla longitudinálně, čímž se odlišuje od mého výzkumu. Autorka v popsání kategorií vyzdvihuje výhodu předškolního vzdělávání, kde už se dětem dostává podpory v oblasti ČG a rozvíjí se jejich pozitivní vztah ke čtení. Autorka také vyslovuje myšlenku, kterou jsem ve své komparativní části vyslovila také já: a to, že samotným učitelům chybí téma ČG v následném samostudiu či dalším sebevzdělávání.

Třetí výzkum, se kterým porovnám vlastní zjištění, se zabýval tématem reading literacy. Prováděla ho R. Wildová (2014), která se již dlouhá léta věnuje výzkumům zaměřujícím se na téma čtení. Wildová ve svém výzkumu klade důraz na rozvíjení vztahu ke čtení již v útlém věku dítěte. Zabývá se výzkumy v oblasti čtenářské pregramotnosti a zkoumá motivaci u dětí mladšího školního věku. Toto téma se shoduje se zaměřením mé výzkumné práce. Autorka ve svém výzkumu zmiňuje myšlenku, že základy čtení a psaní by děti měly dostávat už první rok při svém pobytu v MŠ (Wildová, 2014). Tento důraz na osvojování si základů čtení a psaní již v předškolním období je společným znakem výzkumu Wildové a výzkumu mé diplomové práce. Wildová svůj výzkum prováděla opakovaně, aby si ověřila zjištěné závěry, a používala k tomu daleko širší výzkumný soubor než ten, který jsem využila já. Vzhledem k tomu není možné výsledky mého výzkumu považovat za stejně zobecnitelné jako výsledky výzkumu R. Wildové. Autorka ve svém výzkumu také objevuje řadu negativních faktorů, které ve své práci zmiňuji i já. Jedná se zejména o vliv sociokulturního prostředí a digitalizaci dnešní doby. Popisuje také zjištění, že při formování ČG záleží na osobním vztahu pedagogů ke čtení a ČG. Tento fakt je v mé diplomové práci také vyzdvihnut.

Čtvrtý výzkum, se kterým porovnám výzkum této diplomové práce prováděl Hemmerechts (2017) se svými kolegy. Tento výzkum je úzce inspirován teorií P. Bourdieua a jeho konceptem habitu. Ve výzkumu se autor soustředí zejména na rozdělení společnosti do sociálních tříd. Podrobně zkoumá socioekonomickou situaci rodiny a také podporu a vliv rodinného prostředí na formování vztahu ke čtení u jejich dětí. Autor ve svém výzkumu využívá výzkumný soubor, který čítá přes tisíc participantů, jeho výsledky lze tedy považovat za vysoce relevantní. Vliv rodiny a podpora rodinných příslušníků je velmi důležitá v rozvoji čtenářské gramotnosti. Tento fakt vyplývá také z výsledků mého výzkumu v této diplomové práci. Jak se objevuje v odpovědích participantů, důležitá je zejména spolupráce rodiny a školy. Pokud tato

spolupráce a vzájemná komunikace dobře funguje, dítě se pozitivně rozvíjí a formuje svou osobnost.

Ve druhé části diskuse jsem představila 4 výzkumy, které se zabývaly tématem ČG. V těchto výzkumech jsem našla podobné poznatky jako ve výzkumu této diplomové práce. Při srovnání výzkumů jsem narazila na řadu faktorů, které se objevují ve výzkumech mnoha autorů: faktory podporující čtenářskou gramotnost, překážky, které rozvoj ČG komplikují, vliv socioekonomického prostředí, vliv médií a důležitost předškolního vzdělávání.

10.2 Limity a přednosti výzkumu

Limitem mého výzkumu je – stejně jako u většiny kvalitativních výzkumů – menší výzkumný soubor participantů. Vzhledem k této skutečnosti tak nelze považovat mé zjištěné výsledky výzkumu za dostatečně zobecnitelné. Zde prezentované výsledky se týkají participantek, které se zúčastnily mého výzkumu, a nelze je tedy vztahovat na celou populaci.

Další limit spatřuji ve způsobu realizace rozhovorů s participantkami. Rozhovory probíhaly online na platformách Skype a MS Teams. Stalo se tak z důvodu pandemie Covid-19, která výrazně zasáhla do života většiny jedinců v naší zemi. A právě díky této skutečnosti jsem své rozhovory musela přesunout do online prostředí. Domnívám se, že kdyby rozhovory probíhaly osobně, mohla jsem zachytit větší množství informací, zejména pak emoce participantek, které by získané informace ještě více dokreslily.

Přednost své práce spatřuji v jejím zaměření na srovnání specifík podpory rozvoje čtenářské gramotnosti ve státním a v soukromém sektoru předškolního vzdělávání. Věřím, že i přes malý výzkumný soubor jsou zjištěné informace důležité a mohou být prospěšné dalším autorům, kteří se rozhodnou tématem čtenářské gramotnosti zabývat.

10.3 Doporučení pro praxi

Výzkum této diplomové práce je jeden z prvních, který se zabývá tématem komparace státního a soukromého sektoru v oblasti předškolního vzdělávání. Toto téma jsem našla pouze okrajově v tuzemských a v zahraničních výzkumech. Většina výzkumů se soustředí spíše na vyšší stupně vzdělávání posuzovaných sektorů (ZŠ a SŠ). Tento výzkum tak přináší nové myšlenky a podněty pro další badatele, kteří se chtějí podobným tématem zabývat.

Výzkum také nabídl ukázkou praxí ověřených aktivit a činností, díky kterým lze čtenářství a čtenářskou gramotnost v mateřských školách rozvíjet. Výpovědi participantek také nabídly širokou řadu aktivit a činností, které lze zařadit do plánů MŠ. Tato práce může posloužit jako inspirace pedagogickým pracovníkům, kteří působí v oblasti předškolního vzdělávání.

Závěr

Diplomová práce „Rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání: komparace státních a soukromých mateřských škol“ se zabývá tématem čtenářské gramotnosti ve státních a soukromých mateřských školách.

Cílem této práce bylo zjistit, jakým způsobem je rozvíjena čtenářská gramotnost u dětí předškolního věku, a to ve státních a soukromých zařízeních. Tento cíl byl touto diplomovou prací splněn, skrze analýzu rozhovorů a zodpovězení výzkumných otázek.

Výsledky výzkumu jsou v souladu s poznatky pedagogické psychologie. Ukazují, že mateřská škola má nenahraditelnou roli ve vývoji dítěte při formování jeho vztahu ke čtení a při podpoře čtenářské gramotnosti. Učitelky v MŠ svými aktivitami a technikami rozvíjí dětský potenciál a motivují děti v oblasti čtenářství. Pomocí svých aktivit a interaktivních technik posilují u dětí jejich pozitivní vztah ke čtení a knihám. Výsledky výzkumu představily celou řadu aktivit, ve kterých je zahrnuto čtení a díky nimž je rozvíjena čtenářská gramotnost u předškolních dětí.

Výsledky výzkumu z hlediska komparace státního a soukromého sektoru ukázaly, že větší podpory čtenářské gramotnosti se dle výpovědí participantek dostávalo dětem ve státních mateřských školkách. Tuto větší podporu čtenářské gramotnosti ve státních MŠ naznačenou mým výzkumem mohlo způsobit několik skutečností. První skutečností je zejména větší podpora a kladný postoj vedení státních školek v oblasti čtenářské gramotnosti. Dále se jedná o potenciálně nedostatečné absolvování školení a kurzů celoživotního vzdělávání pedagogickými pracovníky, kteří pracují v soukromém sektoru. Třetím faktorem může být odlišný přístup při uspávání dětí ve školkách, kdy participantky ze soukromých školek referovaly spíše o využívání audio pohádek, zatímco ve státních školkách participantky preferovaly a pravidelně používaly knihu. Výzkum také naznačil, že školky, které jsou zaměřené na jednu konkrétní oblast, mohou rozvíjet děti právě v této oblasti a na další oblasti se již tolik nesoustředit. Může se tak stát, že se dostatečně nevěnují právě oblasti čtení a čtenářské gramotnosti.

Seznam použité literatury

Alternativní školy. (2001-2021). *Dalton. Waldorfské školy*.

<http://alternativniskoly.cz/category/daltonska-skola/>.

Ammermueller, A., & Pischke, J. S. (2009). Peer effects in European primary schools: Evidence from the progress in international reading literacy study. *Journal of Labor Economics*, 27(3), 315-348.

Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363-383.

Balharová, P. K. (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s dyslexií*. Praha: ZŠ Tábořská.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773.

Bormuth, J. R. (1973). Reading literacy: Its definition and assessment. *Reading Research Quarterly*, 7-66.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Bubeníčková, P., & Čuřín, M. a kol. (2011). *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Burdová, P., & Matějů, P. (1998). Jak lze zjistit funkční gramotnost? *Národní zpráva z projektu SIALS*. Praha: konsorcium.

Buzan, T. (2013). *Rychlé čtení*. Brno: BizBooks.

Česká školní inspekce. (2020). *Mezinárodní šetření PISA*. <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>.

Dvořáková, Z. (2011). *Finanční vzdělávání pro střední školy-se sbírkou řešených příkladů na CD*. Praha: Nakladatelství CH Beck.

Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická Orientace*, 28 (1), 25-45.

Hartl, P. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hemmerechts, K., Agirdag, O., & Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85-101.

Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.

Kárník, Z. (2000). *České země v éře první republiky 1918-1938*. Praha: Libri.

Kelblová, L. a kol. (2006). *Čeští žáci v mezinárodním srovnávání*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Krejčová, V., & Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál.

- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická Orientace*, 24(4), 488-509.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: PedF UK.
- Lee, Y. H., & Wu, J. Y. (2013). The indirect effects of online social entertainment and information seeking activities on reading literacy. *Computers & Education*, 67, 168-177.
- Lesní klub. (2021). *Lesní klub*. <http://www.lesniklub.cz/>.
- Miller, J. H. (1987). The ethics of reading. *Style*, 21 (2), 181-191.
- Mertin, V. (2003). Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In M. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. Praha: Portál.
- Montessori ČR. (2021). *Montessori ČR*. <http://www.montessoricr.cz/>.
- MŠMT. (2013-2021). *Základní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani>.
- Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Národní knihovna ČR. (2021). *Čtenářství*. <https://ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1>.
- Nejškolky. (2021). *Typy mateřských školek*. <https://www.nejskolky.cz/typy-skolek/>.
- NUV – Národní ústav pro vzdělávání. (2011-2021). *RVP pro předškolní vzdělávání*. <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>.
- Procházková, I. (2006). Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? *Metodický Portál: Články* [online], 18(01).
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Organisation for economic co-operation and development. Pisa (2010). Paris: OECD.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství Georgetown.
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., & Clifton Jr, C. (2012). *Psychology of reading*. UK: Psychology Press.
- Republika, Č. (2017). *Sbírka zákonů*. Sbírka zákonů.
- Rintaningrum, R. (2009). Literacy: Its importance and changes in the concept and definition. *Teflin*, 20(1), 1-7.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Spache, G. D., & Spache, E. B. (1973). *Reading in the elementary school*. USA: Michiganská univerzita.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Praha: Portál.

- Šafránková, K. (2012). *Metodika čtenářství*. Praha [cit. 2015-05-28].
<http://www.varianty.cz/publikace/115-metodika-ctenarstvi>.
- Šauerová, M. (2013). Využití technických prostředků a moderních technologií v rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti dítěte. In: P. Andres, & Vališová, A. et al. (Eds.), *Interdisciplinární vztahy mezi technickými, humanitními a společenskými vědami*. Praha: ČVUT.
- Švaříček, R. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švrčková, M. (2011). Představy budoucích pedagogů o hodnotách výchovy a vzdělávání. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 451–455). Brno: Masarykova univerzita.
- Trávníček, J. (2008). *Čteme? obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.
- Van Staden, S., & Bosker, R. (2014). Factors that affect South African reading literacy achievement: Evidence from prePIRLS 2011. *South African Journal of Education*, 34(3).
- Vondráková, I. (2014-2021). *Pan Kaktus: Příběh ze zahradního města*. Edukační laboratoř.
<https://www.edukacnilaborator.cz/projekty/pan-kaktus>.
- Wildová, R. (2014). Initial reading literacy development in current primary school practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 334-339.
- Wildová, R. (2001). *Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA*. KritickéMyslení.cz <http://www.kritickemysleni.cz/>.
- Zachová, A. (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková.
- ZŠ a MŠ Praha 6, Náměstí Svobody 2. (2005). *Čtenářský slib*. Praha: ZŠ a MŠ Praha 6, Náměstí Svobody 2.
- ZŠ a MŠ Náměstí Svobody 2. (2016). *Vzdělávací program Začít spolu*. <https://www.zs-ns2.cz/zs/vzdelavaci-program-zacit-spolu/>

Seznam obrázků

Obrázek 1.: Výsledky výzkumu PISA 2000–2018 (ČŠI, 2018, https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf).	26
Obrázek 2.: ČG, výsledky PISA, zastoupení různých druhů škol (ČŠI, 2018, https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf).	27
Obrázek 3.: Výsledky ČG 2018, zastoupení v jednotlivých krajích (ČŠI, 2018, https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf).	28
Obrázek 4.: Postoje chlapců a dívek ke čtení (ČŠI, 2018, https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf).	29

Seznam tabulek

Tabulka 1.: Nejčtenější knihy 1. poloviny 20. století – podle A. Prachaře (Zachová, 2013, s. 16).	14
Tabulka 2.: Nejčtenější knihy 2. poloviny 20. století – podle O. Chaloupky (Zachová, 2013, s. 26).	16
Tabulka 3.: Seznam participantek.....	48
Tabulka 4.: Ukázka kategorií, podkategorií a kódů.....	54
Tabulka 5.: Kategorie, podkategorie a kódy státní MŠ	55
Tabulka 6.: Kategorie, podkategorie a kódy soukromá MŠ	64

Seznam zkratek

APA	Americká psychologická asociace
ČG	Čtenářská gramotnost
ČŠI	Česká školní inspekce
ČR	Česká republika
DVO	Dílčí výzkumná otázka
EU	Evropská Unie
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PISA	Programme for International Student Assessment
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Sb.	Sbírka zákonů
SES	Socioekonomický status
SOŠ	Střední odborná škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
VO	Výzkumná otázka
ZŠ	Základní škola

Seznam příloh

Příloha 1 - Seznam kódů.....	I
Příloha 2 - Informovaný souhlas.....	IV
Příloha 3 - Demografický dotazník.....	VII
Příloha 4 - Interview	VIII

Přílohy

Příloha 1 - Seznam kódů

Kategorie: Čtení před spaním

1. Audioknihy
2. Předčítání
3. Hraná pohádka
4. Loutky a maňásci
5. Kartičky
6. Zvukový podtext

Kategorie: Názor na čtenářskou gramotnost

7. Schopnost
8. Chuť
9. Čtení
10. Formování
11. Příprava na ZŠ
12. Orientace
13. Vztah
14. Vědomost
15. Návyky
16. Inteligence
17. Zapamatování

Kategorie: Vztah ke čtení

18. Zprostředkování knihy
19. Relax
20. Čas
21. Inspirace
22. Design knihy
23. Čtenářský deník
24. Vášně
25. Studium

26. Potřeba
27. Útěk z reality
28. Sebevzdělávání

Kategorie: Oblasti, které dítě rozvíjí čtením

29. Orientace v textu
30. Samostatnost
31. Slovní zásoba
32. Fantazie
33. Paměť
34. Kritické myšlení
35. Gramatika
36. Posloupnost
37. Percepce
38. Porozumění
39. Schopnost řešit problémy
40. Školní úspěšnost
41. Všeobecné znalosti

Kategorie: Aktivity MŠ, které záměrně podporují čtenářskou gramotnost

42. Knižní projekty
43. Prohlížení
44. Kruh
45. Možnost volby
46. Knižní den

- 47. Besídky
- 48. Předčítání
- 49. Básničky
- 50. Portfolio
- 51. Pracovní listy
- 52. Knihovnička
- 53. Katalogy knih
- 54. Omalovánky
- 55. Zvukové knížky
- 56. Čtecí kroužek

Kategorie: Aktivita související se čtením aplikované při integrovaném bloku

- 57. Vyprávění
- 58. Výklad
- 59. Dramatizace
- 60. Encyklopedie
- 61. Leporela
- 62. Pracovní listy
- 63. Ponaučení
- 64. Společenské hry
- 65. Komunikace
- 66. Bez čtení

Kategorie: Interaktivní techniky čtení

- 67. Tempo
- 68. Intonace
- 69. Otázky na děj
- 70. Zapojení do příběhu
- 71. Shrnutí
- 72. Interaktivní knihy
- 73. Obrázky
- 74. Vysvětlení slov

- 75. Kreslení
- 76. Motorické cvičení
- 77. Artikulace
- 78. Úseky textu

Kategorie: Překážky v rozvoji čtenářské gramotnosti

- 79. Délka příběhu
- 80. Finance
- 81. Podpora od vedení
- 82. Stres
- 83. Pracovní kolektiv
- 84. Další vzdělávání
- 85. Věk dětí
- 86. Nedostatek knih
- 87. Nezajímavé knihy
- 88. Rodina
- 89. Počet dětí
- 90. Dítě se SPU
- 91. Digitální technologie
- 92. Uspěchanost doby
- 93. Nevhodné sociální prostředí

Kategorie: Zaměření MŠ

- 94. Zážitková pedagogika
- 95. Logopedie
- 96. Lesní MŠ
- 97. Jazyková školka
- 98. Přirozený vývoj
- 99. Kreativní zaměření
- 100. Začít spolu
- 101. Ekologie
- 102. Montessori
- 103. Žádné zaměření

Kategorie: Názor na čtenářství

- 104. Záliba
- 105. Čtení
- 106. Skládání písmen
- 107. Získaná schopnost
- 108. Odpočinek
- 109. Cesta
- 110. Propojení
- 111. Vlastnost
- 112. Volnočasová aktivita
- 113. Záležitost ZŠ

**Kategorie: Faktory podporující
čtenářskou gramotnost**

- 114. Rodina
- 115. Vrstevníci
- 116. Knihovna
- 117. Paní učitelka v 1. třídě
- 118. DDM
- 119. Genetika
- 120. Besedy
- 121. Tábor
- 122. Vychovatelka ve ŠD
- 123. Školní instituce

Příloha 2 - Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS pro účast ve výzkumu

Název: Rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání: komparace státních a soukromých mateřských škol.

Řešitelka projektu: Bc. Lucie Pospíšilová

Pracoviště: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha.

Adresa: nám. Jana Palacha 1/2, Praha 1, 116 38

Tel.: (+420) 723 976 477

E-mail: lucie.pospisilova12@gmail.com

Vážená paní,

byla jste pozvána k účasti na výzkumném projektu „Rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání: komparace státních a soukromých mateřských škol“. Vaše účast v tomto výzkumu je zcela **dobrovolná**. Svou účast můžete odmítnout nebo ji kdykoliv v průběhu přerušit, aniž byste za to byla nějakým způsobem penalizována.

Níže najdete hlavní informace o mém výzkumném projektu. Přečtěte si, prosím, pečlivě tyto informace a rozhodněte se na jejich základě, zda se chcete výzkumu účastnit. Pokud máte ohledně výzkumu jakékoliv nejasnosti či dotazy, neváhejte se s nimi obrátit na řešitelku projektu.

Jaké jsou cíle výzkumu?

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jakým způsobem je rozvíjena čtenářská gramotnost u dětí předškolního věku, a to ve státních a soukromých zařízeních. Výstupem tohoto výzkumného šetření je srovnání čtenářské gramotnosti v těchto institucích. Tento výzkum je veden formou rozhovoru. Rozhovor je rozdělen do 3 tematických okruhů, se 4 hlavními oblastmi. Pod tyto 4 hlavní oblasti spadá celkem 20 samostatných otázek s některými doplňujícími informacemi.

Kdo se účastní výzkumu?

Tohoto výzkumu se účastní celkem 10 pedagogických pracovníků působících ve státních a soukromých mateřských školách, kteří působí na stejné hierarchické pozici na pracovišti.

Jak dlouho bude trvat Vaše účast ve výzkumu?

Vaše účast ve výzkumu zahrnuje **1 rozhovor** v rozsahu **45–60 minut**. Délku rozhovoru přizpůsobíme Vaším časovým možnostem.

Co bude následovat, pokud se výzkumu rozhodnete zúčastnit?

Pokud se rozhodnete mého výzkumu účastnit, povedu s Vámi rozhovor týkající se Vašich zkušeností s tématem Rozvíjení čtenářské gramotnosti v MŠ na Vašem současném pracovišti. Vzhledem k aktuální obtížné situaci ohledně onemocnění Covid-19 v ČR rozhovor proběhne online, na Vámi preferované platformě (MS Teams, Skype, Google rooms). V průběhu rozhovoru Vám budou kladeny **otázky týkající se následujících okruhů**:

- Pracoviště a pracovní pozice
- Osobní vztah ke čtení
- Čtenářská gramotnost a její podpora v MŠ

Abych mohla přesně zaznamenat Vaše výroky, ráda bych si rozhovor nahrála prostřednictvím funkce nahrávání, na platformě, na níž bude rozhovor probíhat. Nahrávka bude sloužit pouze k přepisu (transkripci) rozhovoru do textové podoby a bude okamžitě po přepisu trvale vymazána. Přepis rozhovoru bude důkladně anonymizován, tj. z přepisu rozhovoru budou odstraněny všechny informace, které by mohly identifikovat Vás nebo Vaše pracoviště. Nahrávání rozhovoru můžete odmítnout, a to jak nahrávání celého rozhovoru, tak jeho úseků. V takovém případě si osoba realizující rozhovor bude dělat pouze písemné poznámky.

Vyznačte prosím svou volbu týkající se nahrávání rozhovoru:

_____ **Souhlasím** s nahráváním rozhovoru na diktafon.

_____ **Nesouhlasím** s nahráváním rozhovoru na diktafon.

Jak budou mnou poskytnuté informace chráněny?

Všechny Vaše odpovědi v rozhovoru jsou **přísně důvěrné**. Aby byla ochrana Vašich dat co nejvyšší, provedu následující opatření:

- Ve výzkumu nebudu zaznamenávat žádné informace, které by mohly vést k identifikaci Vás nebo Vašeho pracoviště, jako jsou Vaše jméno, název pracoviště, datum narození, adresa, nebo jiné identifikační údaje. Rozhovor s Vámi bude zaznamenán pouze pod **pseudonymem**, takže Vaše jméno ani název Vašeho pracoviště se v žádném záznamu neobjeví.

- Ve výzkumu budeme zaznamenávat pouze **základní demografické údaje**, které nemohou vést k Vaší identifikaci: pohlaví, věk, pracovní zařazení a obecný popis Vašeho pracoviště (bez jeho konkrétního názvu).
- Při rozhovoru budete vyzváni, abyste neidentifikovali své pracoviště, ani osoby na něm působící. Pokud omylem nějaký identifikační údaj v rozhovoru uvedete, tento údaj nebude přepsán do textové podoby a bude spolu s nahrávkou vymazán.
- Přepis nahrávky bude důkladně **anonymizován**, tj. veškeré případné identifikační údaje budou vymazány. Po přepisu bude nahrávka trvale vymazána. Analýzu dat budu provádět již pouze na anonymizovaných prepisech, ze kterých nebude možné Vás nebo Vaše pracoviště identifikovat.
- Je samozřejmostí, že Vaše jméno ani název Vašeho pracoviště se neobjeví v žádném publikačním výstupu.

Máte další otázky týkající se výzkumu?

V průběhu celého výzkumu máte právo se ptát a dostat odpověď na jakékoliv otázky týkající se výzkumu (s výjimkou otázek, které by ohrozily anonymitu ostatních účastníků). Pokud budete mít jakékoliv dotazy, obraťte se s nimi, prosím, na řešitelku projektu.

Souhlas s účastí ve výzkumu:

Prohlašuji, že jsem přečetla všechny výše uvedené informace o výzkumu. Na základě poskytnutých informací dobrovolně souhlasím se svou účastí v tomto výzkumu.

Podpis účastníka/účastnice výzkumu

Datum

Příloha 3 - Demografický dotazník

DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

(Příloha k informovanému souhlasu)

Datum konání rozhovoru:

Participantka (pseudonym):

Rozhovor realizuje: Bc. Lucie

Pospíšilová

Pohlaví:

- ☐ Žena
- ☐ Muž

Pracoviště (typ)

- ☐ Státní mateřská škola
- ☐ Soukromá mateřská škola

Věk: _____

Pracovní zařazení (lze označit více možností):

Rodina (lze označit více možností):

- ☐ Péče o dítě 0-3 roky
- ☐ Péče o dítě 3-6 let
- ☐ Péče o dítě 6-12 let
- ☐ Péče o dítě 12-18 let
- ☐ Péče o dítě starší 18 let

- ☐ Ředitel/ka
- ☐ Zástupce ředitelky
- ☐ Učitel/ka
- ☐ Asistent/ka pedagoga
- ☐ Lektor/ka
- ☐ Jiné _____

Absolvované vzdělání (lze označit více možností):

- ☐ Středoškolské s maturitou
- ☐ Středoškolské s výučním listem
- ☐ Vyšší odborné (Dis.)
- ☐ Vysokoškolské (Bc.)
- ☐ Vysokoškolské (Mgr.)
- ☐ Jiné _____

Příloha 4 - Interview

ROZHOVOR – ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V MŠ

(Seznam otázek)

Úvod: *Dobrý den, děkuji Vám za Vaši ochotu účastnit se mého výzkumu zabývajícího se rozvojem čtenářské gramotnosti v mateřských školách. Předtím než začneme hovořit o problematice čtenářské gramotnosti, ráda bych Vás požádala o stručný popis Vašeho pracoviště a Vaší pracovní pozice. (Pozn: Při svém popisu, prosím, z důvodu anonymity nahrávky nezmiňujte konkrétní název školky ani jména osob, které na něm působí.)*

Téma 1: Pracoviště a pracovní pozice

1. Popište, prosím, stručně Vaše současné pracoviště (tj. MŠ):

- Jaká je velikost MŠ: kolik je zde tříd, dětí a pedagogických pracovníků?
- O jaký typ MŠ se jedná? (např. soukromá Montessori, státní waldorfská, jazyková apod.)
- Je Vaše MŠ nějak specificky orientovaná?
 - Pokud ano, jak? Prosím popište podrobně, jaká je orientace MŠ, jaké hodnoty prosazuje, dle jakých principů se řídí apod.
- Jsou ve vaší školce pro děti k dispozici nějaké volnočasové aktivity/lekce?
 - Pokud ano, jaké? – jedná se o externí/interní pracovníky, kteří vedou dané lekce?
 - Jsou některé aktivity/lekce zaměřené na tematiku čtení? Pokud ano, jaké?

2. Popište, prosím, stručně Vaši současnou pozici v MŠ:

- Na jaké pracovní pozici působíte?
- Jaké činnosti a pracovní povinnosti Vaše pracovní pozice obnáší?
 - Kterým z těchto činností se věnujete nejvíce?
 - A kterým nejraději?

Téma 2: Osobní vztah ke čtení a knihám

3. Nyní se přesuneme k tématu čtení. Na začátek bych Vám chtěla položit několik otázek týkajících se Vašeho osobního vztahu ke čtení.

- Co pro Vás znamenají knihy a jejich čtení? Jaký ke knihám a čtení máte vztah?
- Jak často čtete? (odhadněte např. počet hodin týdně)
- Pamatujete si svou oblíbenou knihu z dětství? Pokud ano, jaká to je?
- Co nebo kdo Vám zprostředkoval v dětství knihy? Byli to například vaši rodiče, učitelé, nebo někdo jiný?
 - Prosím popište.
- Myslíte si, že čtení a knihy nějakým způsobem ovlivnily Váš život?
 - Pokud ano, jak? (inspirace, motivace, sebevzdělávání apod.).

Téma 3: Čtenářská gramotnost a její podpora v MŠ

4. Nyní se dostáváme k otázkám týkajícím se podpory čtenářské gramotnosti ve Vaší MŠ.

- Jak Vy sama rozumíte pojmu „čtenářská gramotnost“? Co si pod tímto pojmem představíte?
- Jak vy sama rozumíte pojmu „čtenářství“? Vidíte nějaké rozdíly mezi pojmy „čtenářství a „čtenářská gramotnost“?
- Myslíte si, že čtení přispívá ke zdravému rozvoji dítěte? Prosím, vysvětlete.
- Jaké faktory podle Vás nejvíce ovlivňují čtenářskou gramotnost u dětí?
 - Jakou roli podle Vás má rodina? Prosím, popište.
 - Jakou roli podle Vás má mateřská škola? Prosím, popište.
- Podporuje Vaše MŠ nějakým způsobem čtenářskou gramotnost u předškolních dětí? Prosím, popište jak.
 - Je tato podpora cílená/záměrná?
 - Jak hodnotíte tento typ podpory?
 - Je kvalitní? Je dostatečná?
 - Nebo podporu vnímáte jako nedostatečnou? Pokud ano, proč?
- Jak konkrétně Vy sama podporujete v dětech ve Vaší MŠ jejich vztah ke čtení?

- Doporučujete dětem ve školce nové zajímavé knihy?
- Používáte čtení také jako hlavní aktivitu během řízené činnosti s dětmi?
- Vkládáte do čtení nějaké interaktivní techniky, které zajišťují pozornost dětí? (např. zpětnou vazbu, otázky na děj/postavy apod.)
- Podle čeho volíte knihy, které dětem ve školce předčítáte?
- Kolikrát týdně volíte čtení jako metodu při práci s dětmi?
- Jaký máte názor na audioknihy při uspávání dětí?
- Jaké nástroje, činnosti, nebo strategie se Vám osvědčily při podpoře čtenářské gramotnosti?
- Existuje něco, co by Vám při rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí pomohlo? Pokud ano, co?
- Existuje naopak něco, co podle Vašeho názoru rozvoj čtenářské gramotnosti komplikuje? Jaké jsou největší překážky?
 - Pokud ano, co? Prosím, popište podrobněji.

Závěr

Jsou nějaká důležitá témata týkající se čtení a čtenářské gramotnosti u předškolních dětí, která jsme dosud nezmínili? Je něco, co byste chtěl/a dodat? Například Co vás napadlo, když jste se rozhodl/a dát souhlas rozhovorem...

Děkuji za rozhovor a za Váš čas!